

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE DE SEVILLA

**DOCTORADO EN HISTORIA Y ESTUDIOS HUMANÍSTICOS: EUROPA, AMÉRICA,
ARTE Y LENGUAS**



**ENSEÑAR ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN COLOMBIA: ANÁLISIS DE
LOS MANUALES DE APRENDIZAJE**

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR:

DIANA TERESA ARBOLEDA GONZÁLEZ

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. OLGA CRUZ MOYA

SEVILLA, 2019

**ENSEÑAR ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN
COLOMBIA:
ANÁLISIS DE LOS MANUALES DE APRENDIZAJE**

A Mauricio, quien siempre me ha apoyado y me ha animado a continuar.

A mi familia, que en la distancia, siempre ha estado presente.

TABLA DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Análisis de materiales: el paso previo a la creación y el diseño	4
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	5
2.1. El estudio de español como L1 para enseñarlo como L2	5
2.2. Panorama actual de enseñanza de español como segunda lengua	8
2.3. Los inicios de la enseñanza de español como segunda lengua en Colombia	11
2.4. Experiencias de enseñanza	12
2.5. La competencia comunicativa	26
2.6. Otras iniciativas	27
2.7. Estudios previos sobre el análisis de materiales para enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera	30
2.8. El análisis de necesidades y el análisis de materiales	52
3. MARCO TEÓRICO	57
3.1. Evaluación y análisis de materiales para enseñar lenguas	58
3.1.1. <i>Evaluación de materiales</i>	59
3.1.2. <i>Análisis de materiales</i>	60
3.2. El componente cultural y la competencia comunicativa intercultural	68
3.3. Materiales localizados para la enseñanza de lenguas: un acercamiento multicultural	73
3.4. Los manuales: una muestra representativa de material	75
3.5. ¿Por qué el análisis de manuales a través de fichas especializadas?	78
4. MARCO METODOLÓGICO	80
4.1. Antecedentes de fichas especializadas en Colombia	80
4.2. Fundamentos teóricos del instrumento	82
4.3. Estructuración de la ficha de análisis	83
4.3.1. <i>Descripción externa del manual</i>	83
4.3.2. <i>Descripción interna del manual</i>	83
4.3.3. <i>Análisis del manual</i>	87
4.3.4. <i>Observaciones</i>	92
4.4. Ficha 1.0	92
5. MUESTRA	99
5.1. Descripción de la muestra	99
5.2. Criterios de selección de la muestra	100
5.3. Manuales existentes que no están dentro de la muestra	101
6. INTERPRETACIÓN PRELIMINAR	106
6.1. Primer pilotaje a una parte de la muestra	106
6.2. Fichas de análisis serie <i>Enlace</i>	106

6.3. Hallazgos realizados con la ficha 1.0 a la serie <i>Enlace</i>	123
6.3.1. <i>Enlace 1</i>	123
6.3.2. <i>Enlace 2</i>	127
6.3.3. <i>Enlace 3</i>	130
6.4. Cambios realizados a la ficha 1.0.....	135
6.4.1. <i>Descripción externa del manual</i>	135
6.4.2. <i>Descripción interna del manual</i>	135
6.4.3. <i>Análisis del manual</i>	136
6.5. Versión final de la ficha 2.0	143
7. ANÁLISIS	148
7.1. Primera serie: <i>Enlace</i>	148
7.1.1. <i>Enlace 1</i>	148
7.1.2. <i>Enlace 2</i>	161
7.1.3. <i>Enlace 3</i>	176
7.2. Segunda serie: <i>Maravillas del español</i>	193
7.2.1. <i>Maravillas del español 1, texto guía</i>	193
7.2.2. <i>Maravillas del español 2, texto guía</i>	205
7.2.3. <i>Maravillas del español 3, texto guía</i>	217
7.3. Tercera serie: <i>UPTC</i>	232
7.3.1. <i>Español para extranjeros: Nivel básico</i>	232
7.3.2. <i>Español para extranjeros: Nivel intermedio</i>	243
7.3.3. <i>UPTC nivel avanzado</i>	255
8. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	268
8.1. Serie <i>Enlace</i>	268
8.1.1. <i>Descripción externa de la serie</i>	268
8.1.2. <i>Descripción interna de la serie</i>	271
8.1.3. <i>Análisis de la serie</i>	280
8.2. Serie <i>Maravillas del español</i>	299
8.2.1. <i>Descripción externa de la serie</i>	299
8.2.2. <i>Descripción interna de la serie</i>	301
8.2.3. <i>Análisis de la serie</i>	310
8.3. Serie <i>UPTC</i>	326
8.3.1. <i>Descripción externa de la serie</i>	326
8.3.2. <i>Descripción interna de la serie</i>	330
8.3.3. <i>Análisis de la serie</i>	336
9. ANÁLISIS CUALITATIVO	348
9.1. La ausencia del libro del profesor	348
9.2. La importancia de los elementos audiovisuales dentro de los manuales de texto	349
9.3. ¿Deben los mismos autores escribir toda la serie de libros?	352
9.4. ¿Qué tipo de textos debería tener un manual? Reales, adaptados, creados específicamente	352

9.5. Estrategias de aprendizaje directas: su aparición en las series y su relación con las actividades comunicativas	355
10. CONCLUSIONES	360
10.1. Limitaciones	367
10.2. Propuestas para un desarrollo futuro de la investigación.....	367
11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	371
12. APÉNDICES	385

Tabla de figuras

Figura 1. Propuesta de ficha de análisis (Blanco, 2010).....	51
Figura 2. Aspectos para el análisis de materiales de enseñanza de lenguas. (Tomlinson, 2011, p. 83)	62
Figura 3. Niveles de análisis de los materiales de enseñanza de lenguas. (Tomlinson, 2011, p. 185)	64
Figura 4. Marco preliminar para el análisis, evaluación y acción de los materiales. (Tomlinson, 2011, p. 202)	65
Figura 5. Factores que intervienen en los manuales. (Li y Martín Peris, 2012, p. 6)	76
Figura 6. Propuesta de ficha de análisis (Uribe, 2014).....	81
Figura 7. Ejemplos de nombres de unidades y objetivos comunicativos <i>Enlace 1, 2 y 3</i>	271
Figura 8. Ejemplos del diseño de los materiales en la serie <i>Enlace</i>	276
Figura 9. Porcentaje de aparición de actividades comunicativas en la serie <i>Enlace</i>	282
Figura 10. Estrategias de aprendizaje en la serie <i>Enlace</i>	284
Figura 11. Porcentaje de aparición de variantes en la serie <i>Enlace</i>	287
Figura 12. Ejercicios de pronunciación y entonación en <i>Enlace 1 y 2</i>	289
Figura 13. Ejercitación del léxico en la serie <i>Enlace</i>	290
Figura 14. Contenidos culturales, “El carácter de los hispanos”.	293
Figura 15. Contenidos culturales. “Opiniones de un hombre”.	294
Figura 16. Contenidos culturales. Medicina y prácticas indígenas.....	295
Figura 17. Símbolo de interacción social en <i>Maravillas del español</i>	302
Figura 18. Estructura del programa <i>Maravillas del Español</i>	304
Figura 19. Ejemplos del diseño de los materiales en la serie <i>Maravillas del Español</i>	305
Figura 20. Portada de una lección de <i>Maravillas del Español</i>	308
Figura 21. Enfoque Deductivo. Estructuración de ejercicios en <i>Maravillas del Español</i>	311
Figura 22. Porcentaje de aparición de actividades comunicativas en la serie <i>Maravillas del español</i>	313
Figura 23. Estrategias de aprendizaje en la serie <i>Maravillas del Español</i>	315
Figura 24. Porcentaje de aparición de variantes en la serie <i>Maravillas del Español</i>	318
Figura 25. Ejercitación de la fonética en la serie <i>Maravillas del Español</i>	319
Figura 26. Glosario de <i>Maravillas del español</i>	320
Figura 27. Sección “Cultura viva” de la serie <i>Maravillas del Español</i>	324
Figura 28. Presentación de la serie UPTC.	327
Figura 29. Multimedia de <i>Español para extranjeros nivel intermedio UPTC</i>	328
Figura 30. Tabla de contenido UPTC.	330
Figura 31. Ejemplos del diseño de los materiales en la serie UPTC.	332
Figura 32. Estructura de las unidades en <i>UPTC nivel avanzado</i>	334

Figura 33. Porcentaje de aparición de actividades comunicativas en la serie UPTC.	337
Figura 34. Estrategias de aprendizaje en la serie UPTC.	338
Figura 35. Unidad 9 UPTC básico.	343
Figura 36. Estrategias de aprendizaje a través de las series analizadas.	356
Figura 37. Actividades comunicativas en las series analizadas.	358

Tabla de fichas

Ficha 1. Primer bosquejo de la ficha de análisis de manuales, adaptada de la ficha de Fernández López (2005) siguiendo los criterios de Tomlinson (2010-2014). (Arboleda, 2015).....	92
Ficha 2. Análisis del manual <i>Enlace 1</i> con la primera versión de la ficha.....	106
Ficha 3. Análisis del manual <i>Enlace 2</i> con la primera versión de la ficha.....	112
Ficha 4. Análisis del manual <i>Enlace 3</i> con la primera versión de la ficha.....	118
Ficha 5. Versión final de la ficha de análisis.....	144
Ficha 6. Análisis <i>Enlace 1</i>	148
Ficha 7. Análisis <i>Enlace 2</i>	162
Ficha 8. Análisis <i>Enlace 3</i>	177
Ficha 9. Análisis <i>Maravillas del español 1</i> , texto guía.....	194
Ficha 10. Análisis <i>Maravillas del español 2</i> , texto guía.....	206
Ficha 11. Análisis <i>Maravillas del español 3</i> , texto guía.....	218
Ficha 12. Análisis <i>UPTC nivel básico</i>	232
Ficha 13. Análisis <i>UPTC nivel intermedio</i>	244
Ficha 14. Análisis <i>UPTC nivel avanzado</i>	256

Tabla de tablas

Tabla 1. Presentación de la lengua: ejercicios centrados en la oralidad y en la escritura detallado por unidades.	124
Tabla 2. Criterios de selección de léxico, <i>Enlace 1</i>	126
Tabla 3. Presentación de la lengua: ejercicios centrados en la oralidad y en la escritura detallado por unidades.	127
Tabla 4. Criterios de selección de léxico, <i>Enlace 2</i>	128
Tabla 5. Presencia de lengua oral y lengua escrita, <i>Enlace 3</i>	130
Tabla 6. Audios y variedades del manual.	132
Tabla 7. Criterios de selección de léxico, <i>Enlace 3</i>	133
Tabla 8. Número de ejercicios por unidad. <i>Enlace 1</i>	151
Tabla 9. Actividades comunicativas por unidad. <i>Enlace 1</i>	152
Tabla 10. Estrategias de aprendizaje directas. <i>Enlace 1</i>	153
Tabla 11. Contenido fonético y ortológico. <i>Enlace 1</i>	156
Tabla 12. Diversidad cultural. <i>Enlace 1</i>	158
Tabla 13. Orientación contrastiva. <i>Enlace 1</i>	160
Tabla 14. Número de ejercicios por unidad. <i>Enlace 2</i>	165
Tabla 15. Actividades comunicativas por unidad. <i>Enlace 2</i>	166
Tabla 16. Estrategias de aprendizaje directas. <i>Enlace 2</i>	168
Tabla 17. Contenidos fonéticos y ortológicos. <i>Enlace 2</i>	172
Tabla 18. Diversidad cultural <i>Enlace 2</i>	174
Tabla 19. Orientación contrastiva <i>Enlace 2</i>	175
Tabla 20. Número de ejercicios por unidad. <i>Enlace 3</i>	180
Tabla 21. Actividades comunicativas por unidad. <i>Enlace 3</i>	181
Tabla 22. Estrategias de aprendizaje directas. <i>Enlace 3</i>	183
Tabla 23. Contenidos fonéticos y ortológicos. <i>Enlace 3</i>	188
Tabla 24. Diversidad cultural <i>Enlace 3</i>	189
Tabla 25. Orientación contrastiva. <i>Enlace 3</i>	190
Tabla 26. Número de ejercicios por unidad. <i>Maravillas del español 1, texto guía</i>	198
Tabla 27. Actividades comunicativas por unidad. <i>Maravillas del español 1, texto guía</i>	198
Tabla 28. Estrategias de aprendizaje directas. <i>Maravillas del español 1, texto guía</i>	199
Tabla 29. Contenidos fonéticos y ortológicos. <i>Maravillas del español 1, texto guía</i>	202
Tabla 30. Diversidad cultural. <i>Maravillas del español 1, texto guía</i>	203
Tabla 31. Orientación contrastiva. <i>Maravillas del español 1, texto guía</i>	204
Tabla 32. Número de ejercicios por unidad. <i>Maravillas del español 2, texto guía</i>	210
Tabla 33. Actividades comunicativas por unidad. <i>Maravillas del español 2, texto guía</i>	210
Tabla 34. Estrategias de aprendizaje directas. <i>Maravillas del español 2, texto guía</i>	211

Tabla 35. Contenidos fonéticos y ortológicos. <i>Maravillas del español 2, texto guía.</i>	214
Tabla 36. Diversidad cultural. <i>Maravillas del español 2, texto guía.</i>	215
Tabla 37. Orientación contrastiva. <i>Maravillas del español 2, texto guía.</i>	216
Tabla 38. Número de ejercicios por unidad. <i>Maravillas del español 3, texto guía.</i>	222
Tabla 39. Actividades comunicativas por unidad. <i>Maravillas del español 3, texto guía.</i>	222
Tabla 40. Estrategias de aprendizaje directas. <i>Maravillas del español 3, texto guía.</i>	223
Tabla 41. Contenidos fonéticos y ortológicos. <i>Maravillas del español 3, texto guía.</i>	228
Tabla 42. Diversidad cultural. <i>Maravillas del español 3, texto guía.</i>	229
Tabla 43. Orientación contrastiva. <i>Maravillas del español 3, texto guía.</i>	230
Tabla 43. Número de ejercicios por unidad. <i>UPTC nivel básico.</i>	236
Tabla 44. Actividades comunicativas por unidad. <i>UPTC nivel básico.</i>	236
Tabla 45. Estrategias de aprendizaje directas. <i>UPTC nivel básico.</i>	237
Tabla 46. Contenidos fonéticos y ortológicos. <i>UPTC nivel básico.</i>	241
Tabla 47. Diversidad cultural. <i>UPTC nivel básico.</i>	241
Tabla 48. Orientación contrastiva. <i>UPTC nivel básico.</i>	242
Tabla 49. Número de ejercicios por unidad. <i>UPTC nivel intermedio.</i>	248
Tabla 50. Actividades comunicativas por unidad. <i>UPTC nivel intermedio.</i>	248
Tabla 51. Estrategias de aprendizaje directas. <i>UPTC nivel intermedio.</i>	249
Tabla 52. Contenidos fonéticos y ortológicos. <i>UPTC nivel intermedio.</i>	253
Tabla 53. Diversidad cultural. <i>UPTC nivel intermedio.</i>	253
Tabla 54. Orientación contrastiva. <i>UPTC nivel intermedio.</i>	254
Tabla 55. Número de ejercicios por unidad. <i>UPTC nivel avanzado.</i>	260
Tabla 56. Actividades comunicativas por unidad. <i>UPTC nivel avanzado.</i>	260
Tabla 57. Estrategias de aprendizaje directas. <i>UPTC nivel avanzado.</i>	262
Tabla 58. Diversidad cultural. <i>UPTC nivel avanzado.</i>	265
Tabla 59. Orientación contrastiva. <i>UPTC nivel avanzado.</i>	266
Tabla 60. Descripción externa de la serie <i>Enlace.</i>	268
Tabla 61. Unidades nombradas tras refranes o expresiones hechas.	274
Tabla 62. Aparición de actividades comunicativas en la serie <i>Enlace.</i>	275
Tabla 63. Descripción externa de la serie <i>Maravillas del español.</i>	300
Tabla 64. Aparición de actividades comunicativas en la serie <i>Maravillas del Español.</i>	303
Tabla 65. Descripción externa de la serie <i>UPTC.</i>	327
Tabla 66. Aparición de actividades comunicativas en la serie <i>UPTC.</i>	331
Tabla 67. Análisis comparativo de las tres series.	358

1. INTRODUCCIÓN

El español, la segunda lengua más hablada en el mundo después del chino, ha tenido en las últimas décadas una creciente acogida en centros de lenguas, escuelas y universidades de todo el mundo. La oportunidad que ofrece aprender español no solo se limita a los más de veinte países que lo hablan, sino también al acceso a culturas diversas que se extienden desde Argentina hasta España.

Pasando por todos los climas y variedades, el español se ha convertido en una lengua atractiva y moderna, que llega a todos los rincones del mundo. Debido a lo anterior, y al mucho interés que se tiene para enseñar esta lengua, se han empezado a desarrollar diferentes estudios, libros y análisis de cómo es la manera más adecuada de enseñar y aprender la lengua castellana.

Dentro de estos estudios se inserta esta tesis de doctorado. La hipótesis que guía este trabajo es: ¿Cómo están diseñados los materiales con los que se enseña español como segunda lengua¹ en Colombia, y, a partir de estos, qué tipo de materiales pueden proponerse para alimentar este campo, nuevo en nuestro país?

En el transcurso de estos años, desde que se formuló la hipótesis original hasta que se presenta esta tesis doctoral hemos reflexionado sobre algunos puntos importantes que han ayudado a aterrizar la pregunta. El primero de ellos es la búsqueda de los materiales y la

¹ A lo largo de este trabajo se usará el término *segunda lengua* para referirse a la enseñanza de español dentro de Colombia. Aunque en la bibliografía revisada se usa indiferentemente los términos *lengua extranjera* y *segunda lengua*, nos parece más preciso utilizar éste último, debido a que la enseñanza en Colombia se da en inmersión.

delimitación del campo de estudio. Debido a la amplitud del concepto de materiales, que, en palabras de Tomlinson (2014, p. 2) son:

Anything which can be used to facilitate the learning of a language. They can be linguistic, visual, auditory or kinaesthetic, and they can be presented in print, through live performance or display[...] CD-ROM, elicitive or exploratory.

Se ha decidido analizar únicamente manuales y los elementos que lo acompañan si éste fuese el caso (discos compactos, plataformas virtuales[...]). Sin embargo, esta delimitación no resultó ser suficiente. Aún era demasiado amplio el campo (veinte manuales en total) por lo que, según los criterios de clasificación que se plantearon dentro de la investigación, se decidió tomar nueve de ellos, que cumplen con las condiciones que se desean para este estudio, a saber: que sean una serie de manuales, con filiación a una universidad colombiana y diseñados por autores colombianos. Consideramos pues que es una muestra significativa de lo que se está haciendo en el país hasta la fecha de recolección de los manuales (enero de 2016).

A pesar de que los manuales hasta ahora publicados son pocos, resultan ser demasiados para ser analizados dentro de este tipo de trabajo, se nombran las características y componentes de las cinco obras que no están dentro del corpus, para dar una idea de cómo están hechos y, en el caso de que otros investigadores deseen ampliar el análisis, tener una idea general del trabajo que debe llevarse a cabo.

Si bien el análisis de necesidades-análisis de materiales tiene determinados criterios que la investigadora establece, van mezclados desde el interés personal y las bases teóricas estudiadas, por lo que si otra persona llevara a cabo una investigación similar es posible que sus resultados y conclusiones tengan un carácter muy diferente a las aquí brindadas, debido a los criterios que fueron escogidos para pilotar los textos.

De esta manera, la reflexión que se ha llevado a cabo durante estos años, la investigación y la experiencia dentro del campo, han influido en la estructuración de los objetivos fundamentales de la tesis. Estos son:

- Reunir los manuales producidos y diseñados en Colombia para enseñar español como segunda lengua.
- Revisar los diferentes métodos de análisis de manuales para la enseñanza de español como lengua extranjera/segunda lengua.
- Crear un estado de la cuestión de la enseñanza de español como segunda lengua en Colombia desde su origen hasta la actualidad.
- Diseñar una ficha de análisis a partir de los fundamentos teóricos estudiados, que permita analizar los manuales de aprendizaje reunidos.
- Realizar un estudio piloto con una selección de manuales para evaluar la ficha diseñada con el fin de constatar su efectividad.
- Analizar los manuales con la versión final de la ficha de análisis.
- Interpretar los resultados arrojados por la ficha de análisis.
- Contrastar los resultados obtenidos del análisis con la hipótesis planteada inicialmente.
- Formular algunas líneas de acción que permitan la creación de materiales pertinentes, como resultado del análisis, la interpretación y el contraste hecho con el instrumento metodológico de la tesis.

La idea de plantear este tipo de trabajo se debe a que estamos convencidos de que el análisis de materiales es fundamental como base para la creación de nuevos manuales que se acomoden cada vez más a las necesidades de los aprendices. Según muchos de los autores estudiados, hay en Colombia una demanda significativa de material pertinente y

contextualizado. Díaz López (2011) encontró a través del estado del arte que realizó en el país que:

Es el diseño de material didáctico, quizá una de las tareas más reclamadas por quienes encuentran que los libros de texto con los que se enseña no son los más adecuados, ya que las condiciones de producción son muy diferentes al contexto en el que ellos son utilizados. (p. 79).

1.1. Análisis de materiales: el paso previo a la creación y el diseño

No es un secreto que detrás de la creación de un material debe existir una conceptualización previa. El análisis de los materiales permite conocer el panorama existente, para crear propuestas coherentes con las necesidades de los aprendices. Infortunadamente en la formación de los docentes de ELE no hay mucha conceptualización de lo que significa analizar, evaluar y crear materiales por lo que se convierte en un imperante “la necesidad de que los docentes reciban un proceso de capacitación para diseñar una propuesta didáctica que responda de manera efectiva a cualquier situación formativa” (Díaz López, 2011, p. 77).

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. El estudio de español como L1 para enseñarlo como L2

La constante preocupación del pueblo colombiano por el cultivo y defensa de la lengua materna, junto con la importancia y consciente necesidad de estudiarla para conocerla, conservarla y usarla mejor, ha hecho que, en el ámbito hispánico, nuestro país sea reconocido como uno de los que más ha investigado su propia realidad lingüística. (Lozano, 2012, p. 15).

Este autor realiza una recopilación sobre los estudios de español dentro del territorio colombiano, e inicia haciendo una diferenciación en el campo en dos etapas: el antes y el después de la creación del Instituto Caro y Cuervo en 1942 y su departamento de dialectología en 1949. Gracias a los lingüistas que han trabajado en el país es que hoy se puede hablar de una joven pero amplia bibliografía sobre el español hablado en Colombia.

De esta manera, antes de la creación del Instituto estuvieron los académicos que le dieron nombre a éste: R. José Cuervo, M.A. Caro y otros autores del mismo círculo, tales como E. Uricoechea, M. F. Suárez, S. Pérez, M. Ancízar, J. Triana, Uribe Uribe, Sundheim, Revollo, Restrepo, Táscon, Tobón, entre otros. Se publicó en ese entonces *Las apuntaciones críticas sobre el Lenguaje Bogotano, El castellano en mi tierra y los conocidos vocabularios de provincialismos, barbarismos o americanismos*. Después de la muerte de estos autores, se dio un largo tiempo en el que no hubo producción ni investigación en este campo del saber. (Lozano, 2012, p. 16).

Ya después de la creación del Instituto Caro y Cuervo, se retoman los estudios dialectales y se crea el ALEC –Atlas Lingüístico-etnográfico de Colombia–. En el momento de su creación

y publicación (1982-1983) tuvo el mérito de ser el primer país del mundo hispánico que contaba con un Atlas que integraba el habla común de una región.

De este estudio se han desprendido numerosas investigaciones, muchas de ellas, como menciona Lozano, son centradas en la variante dialectal de la ciudad de Bogotá, tales como: *El habla de la ciudad de Bogotá. Materiales para su estudio* (1990) - Corregida y aumentada -, *Léxico del habla culta de Santafé de Bogotá* (1997) realizadas por el Instituto Caro y Cuervo; *El proyecto de la norma culta y el lenguaje bogotano* (2004), *Estudio del habla culta de Bogotá* (1998) realizadas por H. Otálora; *El español hablado en Bogotá: relatos semilibres de informantes pertenecientes a tres estratos sociales* (1997), *El español hablado en Bogotá. Análisis previo de su estratificación social* (1998) realizados por J. Montes, J. Figueroa, S. Mora, M. Lozano, R. Caro, B. Espejo y G. Duarte respectivamente.

Otros se han centrado en asuntos más generales tales como *El departamento de dialectología del Instituto Caro y Cuervo (1949-1999). Cincuenta años de labores* (1999) del Instituto Caro y Cuervo; *Dialectología general e hispanoamericana. Orientación teórica, metodológica y bibliográfica* (1995), *La dialectología* (1999), *Otros estudios sobre el español de Colombia* (2000) de J. Montes y la *Caracterización léxica de los dialectos del español de Colombia según el ALEC* (2004) realizados por S. Mora, M. Lozano, C. Ramírez, R. Ramírez, B. Espejo y G. Duarte.

González Rátiva (2011) sostiene que para tener una base sólida de enseñanza de segundas lenguas esta deberá cimentarse en los trabajos previos realizados. En el caso de Latinoamérica existen una serie de estudios tanto en dialectología como en sociolingüística:

—desde los de Pedro Henríquez Ureña, pasando por los de José Pedro Rona, Juan Manuel Lope Blanch y Francisco Moreno Fernández, hasta los de José Joaquín Montes Giraldo, entre otros— que suministran argumentos parciales para establecer zonas geolectales hispánicas {a} merced {de} aspectos fonéticos y léxicos [...] En Colombia, Lirca Vallés ha adelantado, en este sentido, una metodología de trabajo sociolingüístico para el establecimiento de las normas descriptiva, prescriptiva y axiológica del léxico en la región occidental del país. Yolanda Rodríguez ha realizado el estudio fonológico del español del Caribe colombiano para enriquecer los trabajos sobre la norma fonológica caribeña. Jorge Antonio Mejía ha adelantado estudios sobre frecuencia léxica en la literatura colombiana a través de un software creado para tal fin. (p. 61-62).

En el Centro Virtual Cervantes² encontramos un documento que habla sobre la investigación del español en Colombia, publicado en 1990, que recoge las conclusiones de un encuentro realizado en el Instituto Caro y Cuervo este mismo año al que asistieron ciento cincuenta docentes tanto del SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) como del Instituto. En este espacio se realizó una recopilación de los avances hechos en Colombia en el área de la lingüística, y se destacó la importancia del trabajo en los diferentes campos de esta disciplina para seguir cultivando el estudio de la lengua. En esta época el Instituto Caro y Cuervo aún no había incursionado en la enseñanza del español como segunda lengua en el país, lo más cercano que se menciona dentro de este artículo es “[...]docencia del español (con una sección especial para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas)” (VARIA, 1990, p. 556). Sin embargo, no hay ninguna otra referencia o explicación que nos dé indicios de que el Instituto estaba considerando adentrarse en la enseñanza del español como segunda lengua propiamente dicho.

² http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/45/TH_45_002_249_1.pdf

2.2. Panorama actual de enseñanza de español como segunda lengua

Gracias al creciente interés en aprender español como segunda lengua/lengua extranjera el mercado de su enseñanza se ha expandido exponencialmente. Clasificada como la segunda lengua más hablada en el mundo por número de hablantes nativos y la segunda en comunicación internacional (Instituto Cervantes, 2012) el español está tomando fuerza gracias a la distribución demográfica y a las emergentes economías latinoamericanas.

Recientemente se ha editado el informe del Instituto Cervantes, quien asombra con nuevas cifras con respecto al español: más de 548 millones de personas hablan esta lengua en el mundo, sumando los hablantes nativos, los estudiantes de español como lengua extranjera y aquellos de competencia limitada (2014, p. 5). Más aún “las previsiones estiman que en 2030 los hispanohablantes serán el 7,5% de la población mundial [...] dentro de tres o cuatro generaciones el 10% de la población mundial se entenderá en español” (Ibíd.).

Sin embargo, a pesar del potencial de Latinoamérica en lo que se refiere a la enseñanza del español, España sigue, indudablemente, encabezando la lista de número de estudiantes que se desplazan a estudiar español como segunda lengua, ya que a este país llegaron 237.600 estudiantes en el año 2013, mientras que a un país como México, que triplica la población de España, recibe 35.000 estudiantes en el mismo periodo de tiempo.

El poderío económico que sustenta una lengua es inmenso. No solo por lo que se refiere a su enseñanza, sino también por todo lo que de ella se deriva, como lo es, indudablemente, la industria editorial:

El sector editorial es un ámbito económico en el que la lengua constituye la materia prima. Al igual que ocurre en Iberoamérica, en España, la industria del libro es, con

diferencia, la mayor de las industrias culturales. España produce tantos títulos editoriales al año como el conjunto de países hispanoamericanos y su sector editorial ocupa el cuarto puesto en el mundo. Es un sector que factura una parte sustancial de sus ventas anuales en los mercados exteriores, con Francia muy destacada como destino europeo y México entre los iberoamericanos. La internacionalización de las editoriales por la vía de la inversión directa se ha revelado como una forma superior de proyectarse hacia el exterior, supliendo en parte los intercambios comerciales y las exportaciones editoriales. Las empresas editoriales españolas tienen 162 filiales en el mundo repartidas en 28 países, más del 80% en Iberoamérica, lo que demuestra la importancia de la lengua común a la hora de invertir en terceros países. (Instituto Cervantes, 2014, p. 26)

Por todo lo anterior, si nos dispusiéramos a realizar un inventario de los materiales que se editan en España para enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera sería una tarea quijotesca, por decir lo menos. No es el caso de este estudio, que está centrado en el análisis de la producción de manuales que se hace en Colombia, en donde se está empezando a incursionar el mercado editorial de la enseñanza de esta lengua. Como colombiana, y profesora de ELE la autora de esta tesis considera que es una tarea valiosa conocer qué está haciendo este país, cómo impacta en el mercado de la enseñanza de español y cómo podría desarrollarse en el futuro.

Ojeda (2012) a partir del estudio de la Fundación Telefónica, que publicó en ese año las conclusiones del proyecto de investigación *Valor económico del español* señala que, en términos del Producto Interior Bruto (PIB) el español genera el 16% de éste dentro de España. Más aún, el director del Instituto Cervantes ha afirmado que países como Singapur, China, Japón y la India han realizado peticiones para abrir más institutos en sus territorios, expandiendo el poderío de la enseñanza del español como lengua extranjera.

Podemos evidenciar la fuerza de esta industria española, el sinnúmero de títulos con los que cuenta y las grandes posibilidades que dan a los docentes de español como lengua extranjera para

escoger diversos materiales, especialmente a aquellos que enseñan en España. Una editorial como Difusión, por ejemplo, solo cuenta con una línea de libros para enseñar en Latinoamérica llamada *Aula Latina* que abarca los niveles A1, A2 y B1. Esta línea está centrada en la enseñanza de español en México ya que, como ellos mismos lo expresan:

Hasta ahora [...] la oferta de materiales didácticos adecuados para la enseñanza del español en México es escasa y no siempre responde a las necesidades y a las condiciones de los proyectos educativos de los centros dedicados a la enseñanza del español como lengua extranjera.

Merece la pena señalar que la gran mayoría de los materiales al alcance de los docentes mexicanos está elaborada por especialistas extranjeros y se dirige a un público con características diferentes. Dichos materiales, además, están diseñados para ser utilizados en entornos educativos distintos a los de México o Centroamérica y, por tanto, no reflejan fielmente nuestro uso de la lengua ni los rasgos de nuestra cultura.

(Arévalo et al, 2013, p. 4)

La realidad colombiana en este sentido no está alejada de la mexicana. No hay muchos materiales para enseñar español en Colombia y en general, la bibliografía existente no responde a las necesidades de los docentes de español en este país. Nauta (2012) coincide con esta idea cuando dice que hay “poquísimos materiales producidos en Hispanoamérica que estén comercialmente disponibles y que presenten alguna(s) de las variantes usadas en el continente” (p. 2)

Los materiales didácticos usados en Hispanoamérica son creados generalmente por expertos españoles que se centran en hablar de las tapas, el flamenco y las grandes ciudades españolas, el uso de expresiones típicas de España –muchas de ellas no se usan en Latinoamérica –y el uso continuo del vosotros– inexistente en estos países, más bien adaptado en algunas regiones

colombianas por el ‘vos’ (fenómeno del voseo). “Si alguien decide aprender el español en alguno de los países hispanohablantes del continente americano, se dará cuenta de que muchos de los materiales didácticos usados en los cursos son *made in Spain*” (Nauta, 2012, p. 2).

A partir de este panorama surgen diversas preguntas, debido a que, existiendo todo un continente que habla español, sea España el centro de esta industria y sus editoriales tengan tanta fuerza al otro lado del Atlántico. ¿Qué está sucediendo con la enseñanza del español en Latinoamérica? ¿Y en Colombia? ¿Con qué materiales se está enseñando?

Centrando estas cuestiones en el país de interés, es necesario traer a colación el hecho de que Colombia se ha visto favorecido por una variante prestigiosa, o como pueden decir popularmente “Un muy buen español” (Jaramillo, 2013) que podría ayudar a expandir la cultura, enfocándonos en fortalecer aspectos didácticos y de infraestructura para ofrecer un turismo idiomático –que, aunque existe, es incipiente–.

2.3. Los inicios de la enseñanza de español como segunda lengua en Colombia

Es importante preguntarse entonces cuándo y cómo se empezó a enseñar español como segunda lengua en Colombia. Según Jaramillo (2009):

En los años 70 y a comienzos de los 80, el país recibía estudiantes de español particularmente en grandes ciudades como la capital y en algunas zonas costeras. Algunas universidades se encargaron de estructurar programas que ofrecieran cursos organizados para los estudiantes que llegaban. Sin embargo, a mediados de los años 80 y durante gran parte de los 90, el país se sumió en una época de violencia e inseguridad tal, que esta incipiente industria entró en un período de receso que llegó hasta estos últimos años en los que, gracias a un nuevo clima de confianza y a una imagen más positiva del país en el extranjero, entre otras razones, se ha acrecentado el número de visitantes, muchos de los cuales vienen con el propósito de estudiar nuestra lengua. (p. 5)

No obstante, como mencionamos antes, el Instituto Caro y Cuervo, entidad principal en la enseñanza de español como segunda lengua en Colombia, aún no había incursionado en este enfoque de enseñanza, como lo demuestra el artículo de VARIA (1990). Espejo y otros por su parte (2009) arguyen que:

En Colombia se ha producido en la última década una verdadera explosión de oferta-demanda de estudios de español como lengua extranjera en centros de enseñanza de idiomas extranjeros y en instituciones de educación superior, debido a la condición de lengua internacional que ha ganado la lengua española. (p. 69-70).

Allí mismo comentan que el gobierno colombiano estableció desde el año 2005 compromisos académicos y de movilidad con China, y desde 2006 se realizaron intercambios estudiantiles para perfeccionar la lengua. Esto nos da una imagen aproximada del tiempo que Colombia ha ido adentrándose en la enseñanza de español como segunda lengua, aproximadamente diecisiete años y va tomando cada vez más fuerza dentro de los centros de idiomas del país. Agray (2007) citado por Quintero (2014) sostiene que el desarrollo de ELE en el país también se ha visto impulsado por la industria del turismo, en especial en la Costa Atlántica y Bogotá.

2.4. Experiencias de enseñanza

Quintero (2014) realizó una investigación sobre el Estado de la enseñanza del español como lengua extranjera en Santander (zona nororiental de Colombia) entre 2000 y 2011. Durante la aplicación del proyecto se encontró que hasta el momento no se había realizado una sistematización de las experiencias de enseñanza/aprendizaje de este campo en la región, asimismo no pudo acceder a gran parte de los materiales, programas, políticas y otros documentos que hacen parte de dichos programas, tal vez, por el carácter inédito de estos. (p. 20).

En cuanto a los hallazgos Quintero encontró que lo que motiva a los estudiantes a ir a esta parte del país es:

El atractivo turístico y cultural de la región, intercambios académicos con universidades, intereses laborales y aunque parezca menos llamativo, encontramos que unas cuantas personas vienen por motivaciones sentimentales. (2014, p. 21)

De manera que los estudiantes que acuden a esta región del país lo hacen motivados principalmente por el turismo y los deportes de aventura tales como el rafting y el *torrentismo*³, también para estar cerca de la naturaleza y alejarse del ruido de las grandes ciudades. En cuanto a los intercambios académicos la mayoría de los estudiantes ya tienen un nivel intermedio de español, pero, debido a que deben participar en clases magistrales optan también por inscribirse en un curso de lengua que les permita mejorar las habilidades de escritura y expresión oral.

El tercer factor es el laboral. En esta región del país hay un gran campo de trabajo en la explotación petrolífera y minera, por lo que los estudiantes van en busca de español con fines específicos, ya que sus estadías son cortas y están centradas en el trabajo en una planta de producción o campo petrolero. Finalmente, otros estudiantes optan por estudiar español debido a que sus parejas son colombianas o desean “casarse con alguna latina” (p. 22).

Algo curioso de la población que llega a este centro de estudio es que los aprendices están dentro del rango de pregrado al doctorado, en una edad entre los 25 y 35 años. Este dato lo

³ En Colombia la palabra *torrentismo* se refiere al rapel, técnica de descenso rápido mediante el deslizamiento por una cuerda doble sujeta a un anclaje. (Diccionario de la Lengua Española). El término *torrentismo* no está recogido en el Diccionario de la Real Academia Española.

podemos complementar con el recogido por Quintero (2014) que arguye que la población que llegó a Santander entre el 2000 y el 2011 para estudiar español como segunda lengua vienen de:

Primero, Francia, Canadá, Estados Unidos y Alemania; seguidos por China, Japón, Corea Australia, Suecia, Brasil, Lituania, India y Noruega. La edad predominante de los aprendices es 26 a 30 años; seguido por 31 a 35 y 21 a 25 años. En cuanto al sexo, se puede decir que se ha distribuido en forma equitativa entre hombres y mujeres, aunque en algunas instituciones se resalta más la presencia de los hombres, en especial en el campo de la minería y explotación de hidrocarburos. (p. 22)

García, García y Buitrago (2011), por otra parte, ofrecen un interesante artículo en el que realizan un estado del arte de ELE en Colombia, analizando las variedades lingüísticas y las dificultades que, hasta ese momento, se presentaban en este campo. Los autores anotan que se ha dejado atrás la enseñanza gramatical y hay una tendencia a trabajar en el enfoque comunicativo. Sin embargo, y aunque se utiliza el componente cultural en las aulas, realmente no hay una clasificación o estudio de cómo se estructuran las clases y el impacto que estos temas tienen en la enseñanza del español en Colombia.

En el apartado en el que hablan sobre materiales resaltan que los manuales que más se usan en los centros de enseñanza encuestados son *Aula latina* (60%) *Aula internacional* (20%) *Nuevo ven* (10%) *Gente* (5%) y *De dos en dos* (5%). Hay, como se ve, una tendencia a usar los libros producidos en España, ya que todos estos manuales son editados por Edinumen y Edelsa, respectivamente. Seguidamente mencionan que en el 2009 se realizó otro estudio en el que se encontró que el 83.3% de los materiales con los que se trabajaban eran propios de la institución y diseñados por los profesores, lo que muestra un cambio de diseño de materiales propios a uso de materiales de editoriales en 2011. Primero se usa el libro de texto, luego el material multimedia y finalmente las guías diseñadas en cada institución.

Los autores afirman que “esto se debe a que no existe una gran difusión de los materiales producidos localmente; es decir, hay una amplia y valiosa producción de material didáctico colombiano, pero este no se difunde a la misma escala que el material de origen español” (2011, p. 5). Debido a esto exponen que es necesario que haya un sistema de difusión de los materiales creados en Colombia y que todos los centros estén enterados con qué materiales están trabajando para que realmente haya una comunidad académica alrededor de este tema. Quintero y otros (2014) afirman que, dentro de su investigación sobre la presencia de ELE en Santander, en la búsqueda de los materiales didácticos

No fue posible tener acceso porque no existen o quizás, dado al carácter inédito de los mismos, las personas y las instituciones prefieren mantenerlos en reserva. Esto a su vez hace que las experiencias no sean visibles en la región. (p. 27).

Lo que reafirma la visión de García y otros (2011), ya que Quintero (2014) arguye que la falta de acceso al material didáctico y la nulidad en su difusión no permite el crecimiento de ELE en esta región del país. Dentro del artículo también se entra en la discusión de qué variante se debe enseñar, y, además, si se usa una variante prestigiosa se discriminan a las otras. No obstante, es importante resaltar que se debe enseñar la variante de la región, es cierto, sin desconocer las demás:

Los estudiantes de ELE, y en general cualquier aprendiz de lenguas, debe entender que la variedad es un fenómeno natural en las lenguas surgido por diferentes hechos y que en ningún caso una variedad es “mejor” que otra, pues sus diferencias son las que las hacen ricas lingüística y expresivamente. A pesar de que la variación es un hecho lingüístico aceptado y valorado, es necesario también que el estudiante de ELE reconozca que existen variedades que cuentan con más prestigio que otras, y que de hecho, el español colombiano, durante mucho tiempo contó con este tipo de aprobación y el estatus. (García y otros, 2011, p. 6)

Entre las dificultades que nombran estos autores, está como mencionó Jaramillo (2009) la situación de orden público del país. Concluyen a partir de la muestra encuestada que también hay dificultades debido a la falta de materiales contextualizados a la variante colombiana.

Más adelante hablan de algunas de las propuestas que se enseñaron en el encuentro nacional e internacional del español como lengua extranjera, tales como el *Taller de diseño de materiales para enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, *El cine colombiano en las aulas de ELE*. Una propuesta para la elaboración de materiales audiovisuales de la Universidad de la Salle; *Maravillas del español, un libro para contar*, de la Universidad EAFIT –Que se editó en el 2014 y es parte de la muestra de análisis de esta tesis–; *Unidad didáctica: la enseñanza del español como lengua extranjera a través de los registros populares y los registros formales en el contexto costero Colombiano* de la Universidad Industrial de Santander.

García y otros se están refiriendo al primer evento de este tipo, que, en la actualidad ya cuenta con cinco versiones, la última de ellas realizada en el 2017 en la Universidad de Nariño en Pasto, Colombia, en donde participaron docentes e investigadores de las universidades que trabajan este tema en el país. El crecimiento de este evento, y la exposición durante tres días de innumerables trabajos que se están llevando a cabo muestran que se está constituyendo una comunidad académica, cada vez más formada y dispuesta a crear lazos para el afianzamiento de la enseñanza de ELE en Colombia.

Por otro lado, los autores señalan que, uno de los problemas que existen dentro del campo es la falta de docentes con formación especializada en la enseñanza del español como segunda lengua. Como lo recoge Quintero (2014) a partir de la investigación que realizaron en Santander (Colombia) los docentes de ELE no conocen

Las políticas locales, nacionales o internacionales relacionadas con la enseñanza de español lengua extranjera [...] Ninguno de los entrevistados explica de qué manera cree que las políticas inciden en el ejercicio de la enseñanza, hechos que llaman la atención si tenemos en cuenta que en el país se han socializado políticas en relación con el SICELE y algunas iniciativas para la promoción del aprendizaje. Sin embargo al parecer tales iniciativas no han tenido impacto alguno en el plano de la práctica docente. (p. 24)

Afortunadamente, en la actualidad se han creado tres maestrías que cubren el campo en el país, sin embargo, el que sea un mercado nuevo influencia que haya pocos estudiantes dentro de estos posgrados, ya que no hay una estabilidad económica para quienes se dedican a estos estudios.

Espejo y otros (2009) hicieron una concienzuda clasificación de los Institutos y Universidades en los que se enseña español como lengua extranjera, y aunque se centra en una sola ciudad –Bogotá–, es la capital y el lugar donde más se ofrece y se estudia español. A través de este diagnóstico de los centros de educación superior de Bogotá que cuentan con programas o cursos de español para extranjeros encontramos algunas constantes en cuanto a los materiales: los docentes los crean para el trabajo en el aula e incluyen algunos reales tales como periódicos y videos que puedan ayudar a los estudiantes a comprender la variante estándar colombiana.

Destacable dentro de este estudio está la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá - que, al darse cuenta de que contaban con poco material para enseñar español elaboraron unas cartillas tituladas *¡Así se dice! Nivel principiante e intermedio*, con libro del estudiante y manual del profesor para acompañar el curso de inmersión enfocándose en las competencias lingüística y comunicativa para desarrollar su competencia intercultural. (p. 85) infortunadamente esta serie de libros no se ha editado más, y para la presente investigación no se ha podido incluir.

Como conclusión del estudio se enuncian algunas de las dificultades a las que se enfrentan las universidades e institutos del campo: la falta de materiales acorde con las variedades del español colombiano (p. 89), lo que lleva a improvisar y por ende, a no sistematizar materiales reales y significativos que puedan adaptarse al contexto y a la cultura colombiana. Esta dificultad se torna como un obstáculo más para pensar en un creciente turismo idiomático en Colombia, y aunque no es el único factor, es muy importante para darle rigor, prestigio y oferta de cursos al país.

Ya varios autores se han cuestionado sobre la creación de materiales en nuestro contexto. La profesora Jiménez (2007) citada por Díaz López (2011) plantea en una ponencia lo que implica para un docente enfrentarse al reto de crear materiales, que empieza por hacerse preguntas como: “¿Por dónde empiezo? ¿Qué temas voy a trabajar? ¿Cómo lo voy a presentar? ¿Qué contenidos incluyo? ¿Qué metodología voy a utilizar? ¿Cuál es el objetivo?” (p. 79).

Y aunque ella misma dice que no existe una fórmula mágica para diseñar el material didáctico, presenta una que considera que puede dar resultados de calidad “Teoría de base + alto grado de creatividad + tiempo + placer” (p. 72).

En Colombia está creciendo el número de estudiantes de español como lengua extranjera –no hay precisión en las cifras, aunque sobrepasa los 6.000 estudiantes (Jaramillo, 2013)– todo parece indicar que tiende a incrementarse, y, para ello, Colombia debe estar preparada en muchos frentes, tanto en la unificación de políticas que regulen la enseñanza, oferta de cursos para docentes y estudiantes y, por supuesto, materiales propios, adecuados al contexto y a la variante estándar colombiana.

En esta misma línea Jaramillo (2013) afirma que “Debemos crear nuestros propios materiales didácticos y favorecer la investigación en este campo” y Montoya (2011) complementa esta visión diciendo que el aprendizaje de una lengua “va mucho más allá de la fonética, la morfología, la sintaxis y la semántica; tiene que llegar hasta la incursión cultural para que la lengua sea efectiva” (p. 23). Dicha incursión cultural en los cursos de lenguas se ve favorecida por materiales apropiados al contexto en el que se enseña-aprende, precepto en el que Colombia está empezando a incursionar.

El Instituto Caro y Cuervo ha realizado algunos avances a partir de sus diplomados en gramática comunicativa y pedagogía y didáctica para la enseñanza de español como lengua extranjera que, según Lozano (2013) les ha ayudado a los participantes a pensar en la producción de materiales didácticos contextualizados. Estos espacios han propiciado una producción colectiva de materiales que, con énfasis en el desarrollo de la competencia intercultural, se han centrado en la variedad del español de Colombia. (p. 4)

De esta manera el diplomado ha hecho ya un estudio de la población frecuente que estudia español como lengua extranjera en Colombia: coreanos, turistas, adolescentes de intercambio, historiadores que desean profundizar en la historia de Colombia, voluntarios de diferentes Organizaciones No Gubernamentales y estudiantes de diversos países con cursos en línea (p.5).

Pensar en la creación de materiales enfocados en la cultura colombiana supone promover una comunicación auténtica tanto

dentro y fuera del aula de clase, en los cuales los estudiantes intercambien información en relación con temas de interés tanto para ellos como para sus interlocutores, mientras resuelven sus dudas sobre aspectos que hacen referencia a las competencias lingüística, sociolingüística o pragmática. (Lozano, 2014, p. 5-6)

La propuesta metodológica que usa el Instituto Caro y Cuervo cuenta con un instrumento que ayuda tanto al diagnóstico como a la implementación de material didáctico contextualizado que usa, entre otros datos, la lengua materna, los niveles de lengua y diferentes factores que influyen en el contexto de uso.

Dentro del artículo se destacan cuatro propuestas de investigación: trabajar el español como segunda lengua con grupos de inmigrantes coreanos; *Bogotá rockera* para adolescentes canadienses en situación de inmersión; *AYÚD-ELE*: curso de español en línea dirigido a personal médico y logístico del área de la salud, que trabajan en Organizaciones No Gubernamentales en Colombia; y finalmente una propuesta llamada *El bogotazo* (evento histórico de Colombia) dirigido a estudiantes historiadores de origen alemán en contexto de inmersión (p. 23).

Paralelamente, en otra región del país se creó un grupo de estudiosos denominado Nodo Antioquia, alrededor del proyecto Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera (SICELE). En el año 2011 publicaron un artículo que recopila el acta de las reuniones llevadas a cabo, a través de las cuáles muestran el panorama de ELE en esta región del país.

El artículo se centra en dar descripciones sobre los programas que están llevando a cabo los institutos y universidades en Antioquia. De éste deseamos destacar algunos puntos que se tocaron sobre la producción y uso de materiales. En la Escuela de Ingeniería de Antioquia, por ejemplo, aportan que “el material que se utiliza en los cursos de español viene en inglés, y la universidad de la Sabana hace un acompañamiento académico permanente” (2011, p. 95-96) además “el programa ofrece aprendizaje por inmersión; se trabaja con material autónomo, referentes culturales, a través de guías académicas” (p. 96).

En cambio, en la Universidad Pontificia Bolivariana se realiza una “Recopilación de documentos auténticos para la elaboración de material didáctico” (p. 99). Explican que tienen un grupo de personas creando material didáctico y haciendo revisión del existente, con el fin de, posteriormente, crear un manual para los cursos del nivel básico del programa. Hasta la fecha en la que se realizó este estudio –2006– esta universidad había recibido setenta estudiantes, lo que nos muestra que es una de las pioneras en este campo, sin embargo, cuando realizaron estas reuniones, tenían pocos datos y experiencia en lo que a ELE se refiere.

Quintero (2014) acota, con respecto a los materiales utilizados en Santander, que todos los docentes que fueron entrevistados afirmaron que ellos mismos creaban y/o adaptaban los materiales para su entorno cultural, y además, en ninguno de los casos se utilizó un libro de texto exclusivo dentro del aula de clase. Por eso, a pesar de que los docentes desconocen las políticas de segundas lenguas, como se afirma dentro del artículo, producen y adaptan materiales con los criterios que consideran adecuados. Los autores consideran que “en general, los materiales publicados no conectan ni hacen uso completo del idioma fuera del aula, mientras que el profesor conoce el contexto de uso y lo incorpora en sus materiales” (p. 25).

Dentro de la adaptación de materiales, los docentes se acercan a aquellos que han sido elaborados para otros idiomas –tales como el inglés y el francés– y los adecúan para enseñar español, es decir, toman la estructura o el mismo tipo de ejercicios, que consideran, han tenido éxito dentro de las clases de lengua extranjera, como afirma uno de los participantes entrevistados:

[...]básicamente es copiar de los materiales de inglés y adaptarlos al español[...] lo que hacía era mirar los libros de enseñanza de inglés y copiar el mismo proceso, ese era el material didáctico, utilizar el libro de inglés y de ahí copiarlos los mismos procesos, a los

mismos ejercicios, acomodar los ejercicios y las actividades a la enseñanza del español[...] también de francés como modelo para generar materiales didácticos es una opción. (p. 26)

Todas estas iniciativas son una parte importante de lo que se desea hacer dentro del país y ayudan a crear un paisaje de lo que se puede hacer en otras ciudades principales que reciben estudiantes extranjeros en sus universidades e institutos. Han pasado ya cuatro años desde que estos autores realizaron el estudio aquí comentado, sin embargo, no hay mucha más información que nos ayude a comparar el estado de enseñanza de español como segunda lengua en Colombia a la fecha.

Jaramillo (2013) resalta en su análisis que la ‘industria del español’ puede ir de la mano con otras como la gastronomía, el diseño, la moda y el turismo, de los cuáles se puede desprender servicios como “la planificación lingüística, los servicios lexicográficos, la documentación, la terminología, la enseñanza del español a extranjeros y la producción de textos y materiales de apoyo para la enseñanza del español, entre otros”. (p. 52).

Berdugo (1996) Citado por Jaramillo (2013) aclara que hay cuatro sectores que tienen relación con el español y su explotación económica:

- Los servicios lingüísticos del español para extranjeros.
- Tecnología de la lengua.
- Los sectores editorial, audiovisual y musical como parte del sector de difusión.
- Los demás sectores afines a la cultura.

Para que estas industrias crezcan en torno a la enseñanza de un idioma, en este caso, el español, es esencial que existan profesionales formados. A. Carrillo (2007) citado por Díaz López (2011) concluye que es necesario que

Las universidades ofrezcan programas académicos que no se restrinjan solamente a la oferta de diplomados o cursos electivos sino a maestrías y doctorados que se requieren en esta área, además de la capacitación para elaborar los manuales y obras especializadas. (p. 78)

Por otra parte, Díaz López y Nieto Martín (2013) publicaron los resultados de un microproyecto de investigación enmarcado en un proyecto más grande llamado *caracterización de las variedades del español de Colombia en el contexto de las lenguas en contacto y su efecto en los estudios del español como lengua extranjera* desarrollado por el Instituto Caro y Cuervo. Esta misma institución había hecho ya un análisis de la prensa escrita regional y, a partir de sus hallazgos, los tomaron como referencia para crear material didáctico para la enseñanza de ELE en contexto colombiano.

A partir de allí empiezan a pensar sobre la variedad dialectal colombiana en las emisoras regionales y cómo esto puede influir en la enseñanza de español como lengua extranjera. Vuelven entonces a un debate ya bien conocido ¿Se atiende a la lengua estándar o se enseña lo dialectal?

Comparando los dos estudios encontraron que en lo escrito hay muchas menos muestras coloquiales que en lo oral, por lo que consideran que es fundamental incluir en el aula de ELE la radio regional para potenciar la habilidad de escucha en los estudiantes en función de la competencia comunicativa. Las autoras subrayan que:

Es importante que el proceso de elaboración de materiales didácticos para trabajar este tipo de input comience por reconocer que la dificultad de la realización de las tareas de comprensión no recae en su naturaleza contextual inherente, sino que depende del ingenio con que el profesor prepare la secuencia didáctica para conducir a los estudiantes a abordar el texto exitosamente, es decir, que además de comprenderlo puedan llevar a cabo actividades

de producción en las que usen los elementos lingüísticos y culturales presentes en el material auténtico. (p. 19)

Como conclusión de su estudio Díaz López y Nieto Martín dicen que es necesaria la adopción de los medios de comunicación como recurso pedagógico, y agregaríamos nosotros también, que, debido al limitado material que hay en Colombia para la enseñanza de las variantes regionales, el uso de la radio se convierte en un material lleno de posibilidades para su explotación dentro del aula de ELE.

González Rátiva (2011) también entra en la discusión de qué variante enseñar a partir de unas preguntas centrales:

¿Existe una variedad de español que incluya a todas las demás? ¿Hasta qué nivel de uso llega el concepto de norma? ¿Qué español enseñar y qué español evaluar? ¿La variedad lingüística que se aplique en un examen de español como lengua extranjera ha de incluir sólo normas geográficas o también normas diastráticas? ¿Qué posición adoptar ante las diversas normas regionales de un mismo país? (p. 57)

Estas cuestiones la llevan a reflexionar sobre lo que, en enseñanza de español como segunda lengua se considera ‘estándar’, es decir, la variedad peninsular, dándole a las otras variantes menor valor social. Esta imagen, que se ha ido construyendo a través del tiempo, dificulta el diseño de materiales que atienda a contextos geográficos diferentes del español, ya que no se acomoda a todo el territorio en el que es hablada esta lengua. No obstante, es fundamental que dentro de la enseñanza haya una norma, que contemple la gramática común:

Que no pertenece a ninguna variedad regional sino a todas, y lo social de uso, distinto para cada región geolectal o compartido por varias regiones y que, en el sentir de la comunidad, expresa ese aspecto identitario y cultural al que se le puede otorgar la característica de “nacional”. (p. 60)

A partir de este argumento la autora sostiene que la creación de programas y materiales desde una visión de país –Colombia– fortalece la diversidad cultural e idiomática para construir una imagen lingüística plural, y esta es la apuesta que desde el SICELE se ha venido apuntando, para el desarrollo de ELE desde Antioquia para Colombia.

Luego de estas concienzudas reflexiones el SICELE llega a la conclusión de que es necesaria la creación de una base de datos que compile las variedades lingüísticas del idioma. Para ello proponen un sistema que, bajo un concepto, pueda recopilar las palabras que se asocian a éste:

Veamos un ejemplo: al concepto “medio de transporte público” corresponderán tantas columnas cuantas normas de uso nacionales haya. Así, en la columna de español cubano aparecerá “guagua”; en la de español mexicano, “camión”; en la de español argentino, “colectivo”; en la de español ibérico, “autobús”; en la de español colombiano, “bus”, y así sucesivamente hasta completar las columnas. (p. 63)

La meta de dicha base es recopilar cuatro mil palabras, ya que éste es el número contemplado dentro de lenguas extranjeras como el léxico que debe disponer un estudiante promedio.

Sánchez López (2014) también defiende la enseñanza de variedades en el aula de ELE, debido a que poco se encuentra en los libros de texto sobre estas, por lo que si es el material principal de clase, dificulta una inmersión real, ya que no tiene en cuenta la diversidad. La autora arguye que es necesario darle mayor divulgación al español de Colombia. A partir de la ya mencionada investigación del Instituto Caro y Cuervo, Sánchez López retoma los dos superdialectos: costeño y andino o central y de allí extrae un fenómeno lingüístico poco enseñado en las aulas de ELE del país: el voseo, ya que se asocia con el español del cono sur. Sin embargo en algunas regiones de Colombia, como en la zona cafetera, es de uso común y alternado continuamente con el tú/usted. Por lo anterior la autora defiende

La necesidad de incluir material real en la enseñanza del español como lengua extranjera. Las noticias y la literatura dan la oportunidad al estudiante de familiarizarse con esas situaciones, con las variedades dialectales y con el habla en contexto, y por ello su comprensión reviste cierto grado de dificultad inicialmente, pero a medida que el docente y el estudiante asumen el reto, éste último logra un mayor dominio de la lengua extranjera en diferentes registros, al tiempo que la concibe, no como un código sino como representación de una sociedad y una cultura determinadas. (p. 10)

2.5. La competencia comunicativa

La enseñanza de lenguas en la actualidad se ha decantado por centrarse en lo que el estudiante sabe decir y comunicar a otros hablantes, ya sean nativos o no. Por esto la competencia comunicativa se ha convertido en la guía de la clase de lenguas. Hymes, refiriéndose a la adquisición de dicha competencia explica que:

[...]a normal child acquires knowledge of sentences not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others. (Hymes, 1972, p. 277)

Esta explicación de Hymes muestra de manera precisa lo que significa la competencia comunicativa, y su papel dentro de la comunicación humana. La enseñanza del español como segunda lengua en Colombia también sigue el enfoque comunicativo. Los autores que se han revisado para estructurar un estado del arte de la enseñanza en este país nombran la competencia comunicativa como la base para el diseño y la puesta en marcha de sus cursos. Quintero (2014) explica a través de la investigación que llevó a cabo en Santander (Colombia) que aquellos docentes participantes estuvieron de acuerdo en que el trabajo de la competencia comunicativa es fundamental en el aula de clase, más allá de funciones aisladas, se considera la cultura y la

interacción el enfoque principal de la enseñanza del español, lo que incluye que el aprendiz pueda comprender el contexto en el que se encuentra inmerso, y la variante usada dentro de esta región.

Díaz (2011) a partir de su estudio sobre las experiencias socializadas de ELE en Colombia expone que hay una preocupación constante por fortalecer el proceso comunicativo que, aunque mediado por lo estructural, se centra realmente en ayudar al aprendiz a interactuar exitosamente a través de la lengua meta. García y otros (2011) arguyen que “en cuanto a metodologías empleadas se privilegia en su gran mayoría (85%) el enfoque comunicativo” (p. 3) lo que demuestra que la enseñanza de ELE en Colombia, aunque reciente, está a la vanguardia con las teorías y enfoques usados en otros lugares del mundo.

2.6. Otras iniciativas

Paralelamente a la enseñanza en el aula formal, se han desarrollado otras importantes iniciativas en el panorama de ELE. Una de ella es el programa *Spanish in Colombia*⁴, liderado por el Instituto Caro y Cuervo de mano del Ministerio de Cultura, quienes a través de su página recogen toda la información de las universidades e institutos que tienen que ver con temas de ELE. El Instituto Caro y Cuervo contribuye a la investigación, docencia y divulgación para la producción académica y cultural de Colombia, por lo que es un aliado fundamental del gobierno nacional.

Estas instituciones empezaron a ofrecer desde el año 2014 una beca de creación de materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera en Colombia, que pretende:

⁴ Se puede consultar toda la información en la página <http://spanishincolombia.gov.co/en/>

Estimular la investigación académica como herramienta indispensable para la preservación del patrimonio idiomático nacional y la promoción de la diversidad cultural en Colombia. En el área de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), la beca de investigación busca generar productos tangibles que tengan aplicación inmediata en contextos escolarizados, es decir, herramientas de alto impacto y efectividad para el aprendizaje del español por parte de extranjeros interesados. (Ministerio de Cultura, 2016, p. 540).

En su primer año la beca se enfocó en el desarrollo de un libro de texto que sirviese como material para la enseñanza de los niveles A1/A2, B1/B2 o C1/C2. Para ello debía ser inédito y poder usarse tanto en ambientes virtuales como presenciales, apuntándole a un público general, sin preferencia de una lengua de origen en particular. Se le dio prioridad a proyectos desarrollados específicamente en contextos culturales colombianos, que mostraran aspectos socioculturales del país.

Se otorgó el estímulo al profesor Holandés Nauta, quien posee una amplia experiencia en la enseñanza de español como lengua extranjera tanto en su país de origen como en España. Desde el año 2004 vive en Bogotá, Colombia donde se ha dedicado a la producción de material didáctico. En el año 2006 ganó el Primer Premio del I Concurso Redele para Unidades Didácticas del Ministerio de Educación de Ciencias y en 2009, el Segundo Premio del III concurso Redele. Ha escrito numerosos artículos y libros didácticos publicados en editoriales españolas. (Letralia, párr. 1).

En el año 2015 se propuso el diseño de un libro de texto inédito y monolingüe para enseñar español como lengua extranjera a adultos en el país. Dicho material tenía la condición de componerse por el libro del estudiante, el libro de ejercicios y el libro del profesor en los niveles A1/A2. Adicionalmente el material podría publicarse por el sello editorial del instituto, aunque

no es obligatorio. (Ministerio de Cultura, 2015, p. 657). Infortunadamente, este año la convocatoria quedó desierta.

En su quinta y más reciente versión (año 2018) el Instituto Caro y Cuervo está otorgando una beca para la creación de un libro electrónico:

Que promueva el desarrollo de la competencia cultural a través de la lectura de cuentos colombianos, que apoye los procesos de enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) de jóvenes y adultos en Colombia. El libro debe contener quince (15) guías de lectura sobre quince (15) cuentos de Veinticinco cuentos barranquilleros (Ediciones Uninorte, 2000), dirigidas a los niveles A2, B1, B2 y C1 según el MCER. Las quince (15) guías deben abordar cuestiones lingüísticas y culturales colombianas plasmadas en los cuentos y deben seguir una estructura regular. (Ministerio de Cultura, 2018, p. 733)

Los criterios con los que son evaluados los proyectos y otorgados los estímulos están centrados en la pertinencia, solidez, secuenciación, innovación e impacto en el campo de la enseñanza del español como segunda lengua dentro de Colombia.

Por otra parte, también se ha constituido una Red Académica para el Desarrollo del Español como Lengua Extranjera llamada EnRedELE:

Organización que reúne instituciones de educación formal, docentes, directivos e investigadores comprometidos con el desarrollo, la promoción y la difusión del Español como Lengua Extranjera. Entre otros propósitos, la red propone consolidar el estado del arte de ELE en los diferentes niveles de la educación formal y facilitar la conformación de alianzas entre investigadores y grupos de investigación interinstitucionales”. Quintero (2014, p. 18).

Dicha red está apoyada por la Asociación Colombiana de Universidades (ASCÚN) y es un espacio de aprendizaje e interlocución para trabajar en torno a la enseñanza de español como

ELE. Se creó en abril de 2007 en Bogotá por nueve universidades que venían trabajando en el tema desde 2005, una de sus actividades más importantes ha sido la creación del *Sistema Internacional de Certificación del Español como lengua Extranjera* (SICELE) capítulo Colombia.

Hasta ahora han realizado cinco encuentros sobre ELE en varias ciudades del país, algunos de carácter nacional y otros internacional en el que se han abordado temáticas tales como la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y los aspectos lingüísticos, didácticos y políticos de la enseñanza de español como lengua extranjera.

2.7. Estudios previos sobre el análisis de materiales para enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera

En este apartado se pretende realizar un recorrido por los autores que se han interesado en el análisis de materiales para la enseñanza del español, como un importante antecedente que debe ser tomado en cuenta para el desarrollo de este trabajo. Los diseños metodológicos que han llevado a cabo los diferentes autores y sus conclusiones han sentado la base de esta investigación y nos han brindado perspectivas claras de aplicación de nuestra propia metodología. Según Aguirre (2004):

El campo de especialidad científica de enseñanza de lenguas, con objetivos, métodos e instrumentos propios, se constituyó a partir de la Segunda Guerra Mundial. A lo largo de estas casi seis décadas, se han producido movimientos y aportaciones muy interesantes, en el plano teórico y práctico, que trataban de dar respuesta a los problemas que plantea la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. De todas las aportaciones debemos destacar dos conceptos que, junto con el de competencia comunicativa, han incidido de manera fundamental en las actuales concepciones y aplicaciones prácticas en el marco del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas,

y que constituyen el objeto de esta exposición: el análisis de necesidades y el currículo (p. 643)

Tenemos que reconocer, sin embargo, que en otras lenguas, como el inglés ya hay una amplia tradición de análisis y evaluación de materiales, como arguye Tomlinson (2011):

One of the most obvious sources for guidance in analyzing materials, however, is the large number of frameworks which already exist to aid in the evaluation of course material (e.g. Byrd 2001, CIEL 2000, Cunningsworth 1995, Garinger 2002, Harmer 2007, McGrath 2002). (Tomlinson, 2011, p. 81)

Sin embargo, en este recorrido deseamos centrarnos en lo que se ha hecho en materiales para enseñar español y por ello iniciamos con Ezquerro, que en 1974 empezó a cuestionarse sobre el diseño de materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera. Dicho autor citado por Fernández López (2005, p. 717) planteó un esqueleto con elementos comunes para el análisis de manuales y lo envió a diferentes especialistas, la ficha, de carácter muy general, era flexible para aplicarse a diversos tipos de manuales.

En su artículo Ezquerro se centra en imaginar y crear unos criterios, lo más objetivos posibles, que permitan explicitar y comparar los contenidos lingüísticos entre diversos métodos, sin adentrarse mucho en el problema de la didáctica de segundas lenguas. También aclara allí que el análisis no se hace con ánimo de criticar, sino más bien para crear “una obra común a autores, profesores e investigadores: una enseñanza del español que esté ‘a la altura de las circunstancias’” (1974, p. 33).

Debemos recordar que en la época en la que se hizo este estudio –hace ya cuarenta y dos años– el método más usado era el audiovisual y estaba en boga el uso de apéndices gramaticales,

vocabularios monolingües y bilingües, como lo reseña el propio autor cuando habla de los “métodos modernos de español” (p. 33).

Empieza hablando de los tipos de imágenes que se pueden encontrar dentro de los métodos, respectivamente estas son las denominativas y situacionales. La primera, básicamente, representa objetos, a la manera de un significado/significante, para darle pistas al aprendiz de lo que significa una palabra sin llegar a la traducción; debido a su sencillez no debe prestarse a ambigüedades, también pueden usarse como punto de partida para crear una historia, por lo que, entre más compleja sea la imagen más se puede explotar.

Por otra parte las situacionales, como lo dice su nombre, representan situaciones, generalmente de la vida cotidiana, que ilustra al aprendiz cómo se interactúa entre hablantes nativos. Este tipo de imágenes resultan tener más elementos, por lo que Ezquerro usa los siguientes criterios de análisis:

Fácil lectura, falta de ambigüedad, correspondencia biunívoca entre cada imagen y un segmento significativo del discurso (diálogo), imágenes simples pero con los símbolos necesarios para sugerir una situación real, y, por último, utilización con significado constante a lo largo del curso de los signos abstractos utilizados por los dibujantes. (p. 35)

En cuanto al contenido lingüístico empieza nombrando a la fonética, a la que no le da mucha importancia, debido a que realmente no hay una progresión de esta dentro de los métodos. En segunda instancia habla sobre el léxico, que se divide en dos aspectos: contenido y progresión. El primero de ellos se centra en el vocabulario base, o palabras rentables, en donde Ezquerro plantea que un método de primer nivel debe tener aproximadamente 1500 vocablos.

Para conocer la manera en la que se encuentran dentro de un método se plantean tablas de frecuencia léxica que se dividen a partir de la aparición de verbos, nombres, adjetivos y las

demás categorías, introducidas en cada lección y en su totalidad, al final del análisis. Esto sirve para analizar la frecuencia y la rentabilidad de los vocablos usados.

El segundo es la progresión, que posee tres tipos de orden: psicológico, lingüístico y matemático. Debido a la extensión que estos plantean se enseñan solo algunos acercamientos que se pueden llevar a cabo, tales como el reemplazo de unidades léxicas a través de un método como refuerzo para la memorización, si es al azar o si es preconcebido. Otra técnica es, a partir de un análisis matemático que se representa en planos cartesianos con curvas, mostrar cómo y en qué punto de los métodos se realiza la progresión léxica y dónde se introduce el nuevo léxico. Usando estas gráficas se pueden realizar comparaciones de distintos métodos, lo que permite reflexionar sobre su acercamiento y pertinencia al aprendizaje de un estudiante.

En cuanto a la gramática también está dividido por contenido y progresión. En el primero de ellos los autores plantean unas fórmulas gramaticales básicas que, debido a su rentabilidad, deberían aparecer dentro de los métodos. Asimismo, se toma en cuenta en qué lengua realizan las explicaciones (L1 o L2), si hay ejercicios de traducción o de comparación constante con la L1.

Ezquerria, hablando de la progresión en la gramática, explica que “las diferencias en el ritmo de introducción de novedades gramaticales en los métodos pueden ser extremas. Estas diferencias pueden ser visualizadas mediante el trazado de un eje que represente el conjunto del método” (1974, p. 43). Para ello enseña la manera en la que se presentan las novedades verbales en dos métodos diferentes, evidenciando así la corriente a la que pertenece cada uno.

Finalmente, en lo que concierne a los análisis del contenido de superficie, en el apartado de los ejercicios el autor aplica en un laboratorio de lenguas diferentes tipos de estructuras de ejercicios, por lo que pudo comprobar que aquellos que generaban mayor dificultad desde su

formulación se convertían “más bien en un trabajo fastidioso” (p. 44) para los estudiantes, mientras unos ejercicios estructurales con menor complejidad formal tenían un impacto positivo en los aprendices, aumentando su eficacia e interés en el aprendizaje.

En este punto es importante resaltar la complejidad de la creación de ejercicios estructurales que cumplan respectivamente con la información léxica, sintáctica y fonética, que no sean ambiguos y que además no tengan mezclas de problemas de diferente índole, que estén apartados temáticamente de las unidades didácticas o que respondan a estructuras superficiales o profundas diferentes.

En cuanto a los diálogos, Ezquerri aclara que es el terreno ideal para notar la progresión gramatical y léxica del método. El uso de diálogos dentro de los materiales para la enseñanza de lenguas surge como una reacción a la idealización del idioma, propiciando que los estudiantes puedan evidenciar el uso real del lenguaje dentro de los contextos de habla. Lo que se debe entrar a analizar aquí entonces es la relación entre el texto, las imágenes y los diálogos que se presentan dentro de la metodología determinada, de manera que todo lo que se encuentra en el material sea coherente.

Este artículo del que se viene hablando, producto de una ponencia, es una explicación valiosísima de cómo acercarse a los materiales de una manera sistemática, centrándose en aspectos muy puntuales. Por ello el investigador debe tener claro cuáles son sus focos de análisis para encontrar las recurrencias o disparidades que ha buscado.

El siguiente estudio en esta línea lo realizaron Arizpe y Aguirre (1987) al buscar en los libros de texto de español de primer año usados en Estados Unidos la imagen que se presenta de los grupos hispanohablantes, específicamente de los mexicanos, puertorriqueños y cubanos.

Para ello seleccionaron dieciocho libros de texto, publicados entre 1975 - 1985, tomando en cuenta también las diferentes ediciones de un mismo libro. Cuatro categorías emergieron de los hallazgos: “1) factual inaccuracies; 2) stereotypes; 3) oversimplification; and 4) omissions”. (p. 125).

Los autores en sus hallazgos, encontraron continuas imágenes distorsionadas de los cubanos, su manera de vivir y el clima político de la isla. En cuanto a la imagen mexicana, encuentran generalizaciones del tipo de que todos los mexicanos comen “tacos y tortillas, frijoles y arroz” (p. 126). Afortunadamente en la edición posterior corrigieron este error.

Encontraron además que los autores de los diferentes libros señalan que estos inmigrantes viven en zonas determinadas de los Estados Unidos, lo cual difería de la realidad de la época y mucho más de la actual. Asimismo muestra que las comunidades analizadas viven en el *barrio* en donde toman lugar los diálogos, y en alguno de los métodos, especialmente el de McLmore explica que los barrios “have long been viewed with suspicions by native Americans. They are the ‘slums,’ the source of organized crime and many other social pathologies” (p. 127). Otras señales como la adaptación a la cultura americana o la dificultad para aprender el idioma están indicadas dentro de este apartado.

En cuanto a los estereotipos, en lo que concierne a los puertorriqueños se muestran como perezosos, tropicales, románticos y enamorados de la naturaleza. Cuando se habla de los mexicanos, en los términos en los que lo encontraron Arizpe y Aguirre, se muestra una imagen recurrente de personas sin educación que trabajan en agricultura.

Esta imagen se debe a que, en la primera guerra mundial, se necesitaba en Estados Unidos agricultores y muchos mexicanos migraron con este fin. Como bien se sabe este estereotipo no es

cercano a la realidad. De hecho, de las comunidades hispanohablantes que viven en Estados Unidos la más grande es la mexicana, que cuenta con educación en diversos campos, por lo que es incorrecto e impreciso hablar de todos los mexicanos como agricultores y personas sin habilidades para el mercado laboral.

En otros textos encontraron además imágenes difamatorias que asocian a los mexicanos con cantinas, ser ilegales y huir de la ley. En cuanto a los cubanos, los muestran como personas de la clase media, capaces de estudiar y salir adelante en una sociedad competitiva como la americana.

Para finalizar esta parte se hacen dos diferenciaciones: el papel de la mujer como la persona que debe quedarse en casa a cuidar a la familia –porque ese es el papel de la mujer en la cultura latina según los hallazgos– o en el caso de poder buscar un trabajo se hace en empleos como el de secretaria.

Por otra parte la *Oversimplification* o simplificación (la traducción es nuestra) consiste en las generalizaciones que se hacen de estos miembros de las comunidades hispanohablantes que residen en Estados Unidos. Los autores plantean una extensa discusión con gran amplitud de ejemplos, en las que muestran cómo en diversos libros de texto se usan indiferentemente términos como chicanos, México-americanos, mexicanos, etc. Y las cualidades que, por pertenecer a esta comunidad se supone conllevan, entre ellas, la inmigración ilegal.

En la parte final se hablan de ciertas omisiones, que van de la mano con las generalizaciones, al no presentar determinados datos históricos o hablar en términos muy generales de ciertas comunidades, como los cubanos y su presencia en Miami. Después del recorrido que nos hacen estos autores con respecto al tema, concluyen con la importante premisa de que “Authors should

become aware of source materials available which can provide fresh, innovative, and informative insight into the many dimensions of a given culture.” (1987, p. 134).

Ramírez y Hall (1990) también se pusieron en la tarea de buscar el lenguaje y la cultura representados en los libros de texto de segundo grado. Los autores resaltan que los libros de texto que se utilizan en el salón de clases son muy importantes, y deben de ser entendidos e interpretados.

Por ello decidieron analizar el tipo de contenidos que se muestran en los libros de texto de español usados dentro de las escuelas secundarias de Nueva York, con el fin de explicitar las perspectivas sociocultural, sociolingüística y la de diseño curricular. A diferencia del estudio anterior, Ramírez y Hall realizan una búsqueda de las culturas hispanas en general, desde una perspectiva más amplia, como se observa en sus criterios, en los que aparecen, por ejemplo, la frecuencia y la presentación de los grupos hispanohablantes, la situación en la que se encuentran y las descripciones lingüísticas y culturales según secuencias ordenadas ya sea por componentes, tópicos, situaciones, participantes o actividades de aprendizaje.

El corpus, seleccionado a partir de una encuesta realizada a dieciocho profesores del estado de Nueva York, se realizó según cada una de las perspectivas: para el análisis sociocultural se escogió el primer nivel de cinco series de libros respectivamente; para el análisis sociolingüístico se seleccionaron ocho libros de determinadas series; y para el análisis del diseño curricular se tomaron cuatro lecciones seleccionadas aleatoriamente de los mismos libros de texto con los que se trabaja en las otras perspectivas.

En cuanto al análisis sociocultural se tomó en cuenta aproximadamente el sesenta por ciento del número total de los capítulos incluyendo las unidades, tanto del inicio, del medio y del final.

Se tuvo en cuenta las referencias a los países hispanohablantes a través de lo que se representaba como lo social, personal, religión/artes/humanidades, sistemas políticos e institucionales y medio ambiente, a través de fotos, mapas, dibujos y otros tipos de modalidades escritas. En el análisis sociolingüístico se tuvieron en cuenta tres componentes comunicativos: temas, habilidades y funciones lingüísticas. Por último, en el acercamiento curricular se tuvieron en cuenta las secuencias de las tareas, los temas usados, las situaciones comunicativas, sus participantes y las actividades que debía llevar a cabo el aprendiz.

En los resultados de la perspectiva sociocultural se evidenció que las referencias más abundantes corresponden a México (20%) y a España (17%) mientras que los otros grupos de hispanohablantes tienen referencias mucho menores, y diseminadas a través de los libros de texto. Aquí podemos destacar, para nuestros intereses, que Colombia tiene una aparición del 6%, como se evidencia en la tabla de análisis de este aspecto (p. 50).

Por su parte, en la perspectiva sociolingüística, los autores enseñan una extensa tabla en la que, con marcadores de ausencia o presencia, muestran los ítems escogidos y su aparición dentro de los libros de texto analizados. De este instrumento infieren que “The selection of topics does not appear to follow any apparent linguistics sequence as to what the learner should be able to understand and say within situational-based frameworks or student-centered needs.” (p. 56).

En la perspectiva curricular los autores hicieron análisis de ciertas unidades didácticas. Estos no tomaron en cuenta la guía o libro del profesor, por lo que el análisis se deriva exclusivamente del libro del estudiante. Para cada una de las lecciones analizadas hay una tabla que se organiza respectivamente según: *Component*, *Topic*, *Situation*, *Participants*, *Learner Activity*. Como se evidencia en el estudio, cada una de las lecciones tiene organizaciones y temas muy diferentes, y,

debido a que son tomadas de diferentes libros y diferentes ubicaciones de estos, el número de ejercicios y los tópicos varían considerablemente.

Después de este riguroso análisis los autores concluyen que

Several concerns emerge. First, the majority of Spanish-speaking countries are underrepresented in the textbooks examined. In addition, no text contains significant representation of the Spanish-speaking groups living in the United States. Within the cultural spheres, references to poverty, malnutrition, and political strife are omitted. Everyday cultural events such as dating, weddings, funerals, and ways of earning a living are remarkably absent. (1990, p. 63)

De manera que se puede encontrar en estos textos generalizaciones, representación de solo algunas comunidades hispanas (mexicana y española), poco tratamiento de temas que se consideran tabú, y no son tocadas dentro de los textos.

La evasión de múltiples tópicos de la vida común de los hispanohablantes dificulta el acercamiento de los estudiantes a la vida real del nativo al que desea aproximarse. Las escenas usadas dentro de los libros de texto, tanto lo que se refiere a textos como a imágenes son ambientadas dentro de la cómoda clase media-alta, que, como bien se sabe, es una minoría. Lo anterior puede deberse a que los autores de dichos manuales no desean tocar sensibilidades, y así, bajar las ventas de sus productos.

En tanto a la gramática, esta no se encuentra relacionada directamente con las situaciones en las que se plantean y tienen una mirada de visitante, contribuyendo a la creación de imágenes poco transparentes de la cultura hispana para los estudiantes angloparlantes que son diseñados.

Ramírez y Hall plantean una pregunta muy apropiada ¿Deben los libros de texto transmitir una mirada de turista/visitante a los estudiantes, o por el contrario, deben enfrentarlos a las

problemáticas del día a día de los hispanohablantes? Finalmente, hablando del papel del profesor, los autores acotan que “Teachers need to reflect on how their textbooks develop cultural literacy through the use of exercises that promote higher levels of abstraction a critical modes of thinking.” (p. 64).

Sánchez Pérez (1992) realiza un amplio recorrido por la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera, en donde toca diferentes aspectos del campo. En la amplia bibliografía revisada por este autor se evidencia que realiza un constante análisis a los manuales de enseñanza que nombra, de los que realiza descripciones detalladas, analiza su estructura curricular, enfoque y tipo de vocabulario. Aunque no posee un método estructurado, sus análisis son profundos y nos dan una clara idea de la estructuración de los manuales. Dadas las características de la obra, los manuales analizados se van mostrando a través de las descripciones de los capítulos, estos realizan un recorrido histórico por los siglos XVII, XVIII, XIX, XX y XXI e incluyen diferentes autores y métodos destacados. En este análisis también habla sobre la enseñanza del español en Europa y en América.

Desde el punto de vista del contenido nos atreveríamos a argüir que este libro es una extensa obra de análisis de materiales, que nos permite conocer con facilidad una amplia muestra de los libros de texto que se han usado para enseñar español como lengua extranjera desde sus inicios.

Por su parte, Rueda (1994) realiza el análisis de cuatro manuales usados para enseñar español como lengua extranjera en España. Este estudio es el primero de su clase dentro de este país. La selección de los manuales se hizo intuitivamente, el autor arguye que "Estamos convencidos de que cualquier profesor de español habrá recurrido a alguno de los que constituyen nuestro corpus en más de una ocasión" (p. 197).

El número total de manuales analizados fue de doce libros, contando con las series completas de cada uno de ellos. En este análisis en particular el autor estaba en la búsqueda de los temas, situaciones y funciones para describir y evaluar la presencia o ausencia en cada uno de los manuales y de las unidades que los componen.

Para empezar encontró en total el tratamiento de 165 temas, contando con mayor número aquellas series que estaban distribuidas en más niveles. Asimismo, halló que los niveles iniciales suelen tener un cubrimiento significativamente mucho más alto de temas que los superiores, por lo que, a medida que se va avanzando en los niveles de habla se van disminuyendo el número de temas tratados.

En esta misma línea, dentro de las series de los manuales encontraron un equilibrio en la repetición de temas a medida que se va avanzando en los niveles, lo que demuestra una buena planeación de los manuales a nivel profundo, que ayuda a retomar ciertas estructuras lingüísticas, a reforzar el vocabulario y a afianzar los núcleos temáticos a través del uso de este material. El autor también señala que “no deja de ser curioso cómo los manuales relegan aspectos desagradables o negativos de la realidad (nos referimos a las incapacidades físicas o a los núcleos suburbiales de las ciudades)”. (Rueda, 1994, p. 200).

Aunque en algunas ocasiones no aparecen situaciones que el autor estaba buscando, según su base de investigación en general el material analizado contiene bastante y variado material auténtico que se origina tanto de la televisión como de la radio. Se hallaron además numerosos ejercicios que incitan a la escritura de textos expositivos y creativos, y al uso de textos literarios desde el nivel inicial. En cuanto a las funciones, son bastante acertadas y regulares en su aparición en los libros de texto, proporcionando la información necesaria para la socialización.

Este estudio de Rueda (1994) centrado en los temas, las funciones y las situaciones nos muestran la planeación de cuatro manuales populares españoles, y la forma en que este investigador se acerca a estas categorizaciones para realizar un análisis de fondo de cuatro series de libros de texto españoles.

Areizaga Orube (1997) citada por Fernández López (2005) expresa en la hipótesis de su trabajo doctoral que los manuales se ven influenciados no solo por las discusiones teóricas que se han desarrollado, sino también por los factores contextuales del medio en el que se producen y se usan.

Por otra parte, Sans (2000) plantea que muchas unidades didácticas carecen de propuesta comunicativas, y para ello ofrece algunos criterios que deben contener el diseño de materiales pertinentes, que nos parece apropiado mencionar aquí, ya que se puede comparar con los ítems valorativos que constituye el instrumento metodológico de este trabajo. Estos son: contextualización, significatividad e interacción –tanto en su descripción como en su práctica–, implicación –por parte del alumno para resolver las actividades–, evitar el “malabarismo” y la resolución mecánica –el desarrollo de habilidades ajenas a la comunicación–, relevancia, corrección –positiva y personalizada–, entrenamiento estratégico –aprender a aprender–, Prever la administración en clase –organización social y dinámicas del aula– y finalmente conciencia del proceso –por parte del alumno, los objetivos y focalización de los medios lingüísticos.

Areizaga Uribe y otros (2005) afirman que el ingreso de la cultura formalmente en la enseñanza de lenguas y en los materiales usados para ello se hizo en los años ochenta, cuando la competencia comunicativa se convierte en el enfoque predilecto para la enseñanza de idiomas. Los autores subrayan que se han vuelto comunes las investigaciones que analizan el componente

cultural en materiales didácticos en las últimas décadas, usando el análisis de contenido, registrando series de variables y a través de inferencias y valoraciones a partir de los datos encontrados.

En el ámbito del español como lengua extranjera se han centrado, básicamente, en el análisis de la visión de la cultura formal y/o no formal en los libros de texto, algunos han incluido además el tratamiento didáctico del componente cultural dentro de una perspectiva diacrónica. (p. 31).

Los autores realizaron un análisis de un manual de texto para enseñar español como lengua extranjera a inmigrantes, buscando específicamente la manera en la que se presentaba el enfoque cultural, para ello, trabajaron sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Aparece el componente cultural mencionado expresamente en el prólogo del libro?
- ¿Aparece integrado o en un apartado especial en las unidades?
- Listado de temas y subtemas. ¿Son pertinentes?
- ¿En qué formato aparece la cultura?
- ¿Qué tipo de cultura se presenta? ¿Cultura con mayúscula o cultura con minúscula? (Cultura formal o no formal).
- ¿Aparece la cultura integrada con la lengua?
- ¿Se potencia la interculturalidad? (Areizaga Uribe y otros, 2005, p. 32)

Para resolver estas preguntas los autores realizaron una tabla en la que cruzan los datos para obtener el análisis y las conclusiones. Para ello utilizaron tanto el libro del estudiante como el del profesor. Los resultados arrojados por la investigación resultan ser muy útiles, a partir de la

comparación que hacen entre la introducción teórica y metodológica del manual con la esencia del mismo. El cruce de categorías y la lectura exhaustiva demuestran que el instrumento que crearon es pertinente y eficaz, no obstante, y como se ha dicho anteriormente, solo se pilotó con un manual de enseñanza de español como segunda lengua para inmigrantes.

Anaya y Llovera (2006) usaron libros de texto para enseñar español como lengua extranjera en Francia que se basan en el análisis de textos, en su gran mayoría literarios que poseen una dinámica de pregunta/respuesta para el desarrollo de las actividades. Dichos manuales son utilizados en *classe de seconde*, período de estudio que los autores definen como un “curso puente entre la que podríamos llamar enseñanza básica y la enseñanza más especializada” (p. 61). Justifican la elección de los manuales de este nivel debido a que:

Es un curso determinante para el alumno, al término del cual puede optar por uno de los tres bachilleratos de carácter general (literario, científico y económico) o de los cuatro de carácter tecnológico ofrecidos por los centros de secundaria franceses” (Ibíd.).

El análisis propuesto por Anaya (2001) se centra en los contenidos de aprendizaje que plantea el currículo francés. Para ello desglosan los apartados dando explicaciones sobre cada uno, y explicitando los hallazgos. En el primer apartado llamado “Partir de los conocimientos previos” encuentran que los autores de los libros de texto no proponen actividades que exploten este tipo de conocimientos; en el segundo “Tener en cuenta las necesidades de los alumnos” los autores encuentran que los libros escogidos basan su contenido en el análisis y el comentario de textos literarios, que no parten de las necesidades reales de los estudiantes, ya que, debido a su edad y sus necesidades comunicativas, es más importante el desarrollo de habilidades que los capaciten para enfrentarse a actos de habla cotidianos que al análisis literario. Este tipo de diseño

en los materiales enseña poca pertinencia por parte de los manuales que se usan en estos niveles de enseñanza.

En el tercer apartado “Una lengua está inmersa en una cultura” Anaya y Llovera (2006) evidencian la desconexión que encontraron en los manuales analizados con las situaciones del día a día de los aprendices. Se trata ampliamente la Cultura –en mayúsculas– como eje del material y no el mundo de los jóvenes, a quienes se supone se dirige. En el cuarto apartado “Reflexión sobre la lengua” los autores cuestionan el acercamiento gramatical que se hace dentro de los manuales seleccionados, ya que dicha reflexión no está al servicio de la comunicación, sino que muestra las oraciones de manera inconexa, lo que dificulta el desarrollo de la competencia discursiva en los aprendientes.

En el quinto apartado referido al “Uso de documentos auténticos” los autores encuentran que hay uso constante de este tipo de textos, sin embargo, no son adecuados para el tipo de población al que están dirigidos. Son mayoritariamente textos literarios, y no se incluyen otro tipo de textos de esferas sociales, laborales o culturales más próximos a un uso contextualizado de la lengua tales como anuncios, folletos de información o letras de canciones. El sexto apartado “interés por la comunicación” habla sobre la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua meta, sin embargo, los libros de texto que analizaron

No reflejan ese interés por desarrollar las capacidades comprensivas y expresivas de los aprendientes. Sus unidades, basadas en los comentarios de textos en su mayoría literarios y en los ejercicios de gramática y traducción, se asemejan a los enfoques más tradicionales. (Anaya y Llovera, 2006, p. 270)

El séptimo apartado, referido a la ‘ayuda pedagógica’ evidencia que los libros de texto analizados no ayudan ni se adaptan a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, ni ofrecen

actividades que puedan facilitar la incursión en la lengua, no están gradados en niveles y sus estructuras sintácticas y léxicas exceden las capacidades cognitivas de los usuarios a los que se dirigen.

En el octavo apartado referido a la “práctica de la expresión escrita” los autores hallan que los ejercicios que pretenden desarrollar esta habilidad se limitan a cuestionarios sobre los textos del manual, por lo que no permite que los estudiantes compartan sus experiencias, percepciones y opiniones, tampoco hay lugar al desarrollo de la escritura creativa o al uso de textos comunes de uso cotidiano.

El último apartado, referido al “Desarrollo de la autonomía”, –el fin último de cualquier tipo de aprendizaje– se ve obstaculizado en estos manuales ya que no ofrecen a los estudiantes explicaciones claras sobre las tareas que deben realizar, no presentan objetivos claros ni estrategias de aprendizaje, por lo que el alumno “no tiene acceso a las herramientas básicas que le permitirían autodirigir su propio aprendizaje” (p. 273).

La investigación de Anaya y Llovera (2006) concluye que los manuales analizados evidencian la contradicción que tiene el currículo de enseñanza, que, por una parte, desea fomentar la competencia comunicativa en los estudiantes, pero define sus contenidos con criterios estructurales que no propenden por el desarrollo de las habilidades comunicativas.

No obstante, también es cierto, como apuntan los autores, que una clase de lenguas no se lleva exclusivamente por cómo esté diseñado un programa y que el papel del docente como mediador entre el programa, los materiales y los estudiantes es fundamental para que la metodología tenga un impacto positivo en los aprendientes.

Estas incongruencias, que en términos finales afectan al alumno, pueden partir, por una parte, de la “falta de reflexión sobre cómo se construye la competencia comunicativa” (p. 275) y por otra, de la desatención deliberada que se hace a los aspectos interactivos. Los autores dan algunas recomendaciones sobre estándares básicos para reflexionar sobre el diseño de materiales y la necesidad de estar en constante creación de los mismos, lo que podría garantizar tener manuales nuevos que estén acorde a las metodologías de enseñanza actuales.

Es interesante, en esta línea de trabajo, continuar con la investigación de Blanco (2010) quien afirma que los modelos de análisis están centrados exclusivamente en los manuales para adultos. Como podemos ver Anaya y Llovera también han adelantado investigaciones en este asunto, sin embargo, estos últimos no enseñan un instrumento metodológico determinado para recoger la información, como sí lo propone Blanco.

Su preocupación principal surge de que los instrumentos existentes no han sido hasta este momento adaptados a la escuela primaria y secundaria, público que le interesa en su investigación. La investigación de Blanco es uno de los antecedentes más actuales en lo que corresponde al análisis de materiales –2010– y es aplicada en Brasil, país vecino de Colombia.

Blanco (2010) analiza a partir de su propuesta la inclusión de las nuevas tecnologías que ayudan a ampliar el mundo de los estudiantes, de manera que su herramienta busca “comprobar en qué medida el material didáctico ofrece al alumno la posibilidad de aprender con recursos modernos, sin duda, más variados, de mejor calidad técnica y más motivadores”. (p. 78).

Ya que la propuesta de esta autora es bastante detallada y es un antecedente importante para nuestro trabajo, a continuación se enseña su propuesta de ficha, aplicada a los manuales de enseñanza de español en la primaria y secundaria de Brasil:

1. Datos identificativos

- Autor/es
- Título
- Datos bibliográficos
- Otras obras del autor/es

2. Aspectos formales

2.1. Material que lo compone

	Soporte	Calidad	Adecuación	Naturalidad	Funcionalidad
Audio (sonoro)					
Vídeo (visual)					
Impreso - Portfolio					
Impreso - Cuaderno					
Impreso - Guía					
CD ROM interactivo					
Soporte web de apoyo					

2.2. Edición (elementos de diseño)

	De qué tipo	Funcionalidad	Adecuación	Imagen que se transmite	Diversidad sociocultural
Ilustraciones					
Fotografías					
Tipografía					
Colores					
Iconos					

2.3. Estructura, elementos y organización

Partes que lo componen	Presentación	Cuadro de Programación	Nº de unidades didácticas	Transcripciones	Glosario	Apendice gramatical	Evaluación o auto-evaluación	Otros

Estructura de cada unidad	Sin apartados (secuencia de aprendizaje)	Apartados por destrezas	Apartados por niveles de lengua	Apartados por ámbitos temáticos	Lugar de la información gramatical, funcional...

Secuenciación de cada apartado	No existe una secuenciación determinada	Existe el mismo tipo de secuenciación en cada apartado, que consiste en...	Cada apartado tiene un tipo de secuenciación, que consiste en...

3. Situación educativa

3.1. Destinatarios

NIÑOS			JÓVENES		
6 a 8 años	8 a 10 años	10 a 12 años	12 a 14 años	14 a 16 años	16 a 18 años

3.2. Nivel

Nivel 0	Nivel A1	Nivel A2	Nivel B1	Nivel B2	Nivel C1	Nivel C2

3.3. Duración				
Intensivo	Trimestral	Cuatrimstral	Semestral	Anual

3.4. Contexto educativo			
Enseñanza reglada			Enseñanza no reglada
Primaria	Secundaria	Bachillerato	

3.5. Programa y situación educativa			
El español es asignatura de lengua extranjera (obligatoria u opcional)	Programas bilingües (algunas asignaturas se imparten en español)	Español como L2 en contextos hispanohablantes	Otros

4. Objetivos generales

El alumno como agente social	Transacciones		Interacciones sociales		Acciones con textos orales y escritos	
El alumno como hablante intercultural	Diversidad cultural	Actitudes y factores afectivos	Referentes culturales	Normas y convenciones sociales	Participación en situaciones interculturales	Papel como intermediario cultural
El alumno como aprendiz autónomo	Control del proceso de aprendizaje	Planificación del aprendizaje	Gestión de recursos	Uso estratégico procedimientos de aprendizaje	Control de factores socioafectivos	Cooperación con el grupo
El alumno como estudiante de programa reglado	Competencia social y ciudadana		Competencia cultural y artística	Competencia medioambiental	Competencia para la salud	

5. Metodología

	SI	NO	100% -50%	50% - 25%
Enseñanza orientada a la acción				
La tarea como elemento organizador				
Aprendizaje significativo				
Programación basada en las necesidades del alumno				
Aprendizaje inductivo y deductivo				
Aprendizaje cíclico				
Contextualización de los contenidos en textos y situaciones de comunicación				
Actividades creativas				
Actividades de comunicación que reproducen verdaderos procesos de intercambio de información				
Integración de destrezas				
La L1 como base estructural de referencia y contraste				
Concepción de la lengua como actividad en constante creación				
Presencia implícita y explícita de elementos socioculturales				
Presencia explícita de contenidos curriculares				
Desarrollo de estrategias discursivas y de comunicación				
Favorecedora de un aprendizaje estratégico				
Favorecedora de la autonomía del aprendizaje				
Observaciones:				

6. Dinámicas y formas de trabajo

6.1. Tipología de actividades

Presentación de contenidos	Reflexión y descubrimiento	Estructurales	Comunicación dirigidas	Comunicación semidir.	Comunicación libres	Juegos	Tareas	Otros
Observaciones:								

6.2. Dinámicas

	En algunas ocasiones	A menudo	Con mucha frecuencia	Constantemente
Presentaciones y explicaciones				
Trabajo individual				
Trabajo en parejas				
Trabajo en grupos				
Trabajo conjunto				
Estudio				
Observaciones:				

7. Componentes

7.1. Enunciados.

Tipos de enunciados:	Características

7.2. Textos escritos. Tipos

Canciones	Poemas	Cuentos	Adivinanzas, refranes...	Diálogos	Cartas, postales, notas	Artículos de prensa o similar	Textos de divulgación	Otros

7.3. Textos orales. Tipos

Canciones	Poemas	Cuentos	Diálogos	Noticias, anuncios	Charlas, conferencias, explicaciones	Otros

7.4. Textos escritos. Funcionalidad

Introducción de la unidad	Presentación de los contenidos	Contextualización contenidos y situaciones	Trabajo contenidos gramaticales o léxicos	Trabajo contenidos funcionales	Trabajo de contenidos socioculturales	Desarrollo de destrezas escritas	Sin funciones específicas	Otros
Observaciones:								

7.5. Textos orales. Funcionalidad

Introducción de la unidad	Presentación de los contenidos	Contextualización de contenidos y situaciones	Trabajo de contenidos fonéticos	Trabajo de contenidos funcionales	Trabajo de contenidos socioculturales	Desarrollo de destrezas orales	Sin funciones específicas	Otros
Observaciones:								

7.6. Fichas

Tipo de información: gramatical, léxica, funcional, cultural...	Frecuencia y ubicación	Funcionalidades	Formato

8. Contenidos

8.1. Contenidos de comunicación

Tema	Ámbitos nocionales que se trabajan	Situaciones de comunicación e interacción	Funciones comunicativas
1-			
2-			
3-			
4-			
5-			
...			

8.2. Contenidos lingüísticos

Fonéticos y ortográficos	Gramaticales	Léxicos (campos semánticos)

8.3. Contenidos de otras áreas del currículo

Lengua	Matemáticas	Conocimiento Medio	Literatura	Geografía	Historia	Ciencias naturales	Tecnología	Física y Química	Educación artística	Educación física

8.4. Referentes culturales

Conocimientos generales de países hispanos	Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente	Productos y creaciones culturales

8.5. Saberes y comportamientos culturales

Condiciones de vida y organización social	Relaciones interpersonales	Identidad colectiva y estilo de vida

8.6. Contenidos para un aprendizaje estratégico

Estrategias metacognitivas	Estrategias socioafectivas	Estrategias para la mejora de la comunicación	Estrategias para el desarrollo de destrezas comunicativas	Estrategias para el aprendizaje de los aspectos lingüísticos

OBSERVACIONES:

Figura 1. Propuesta de ficha de análisis (Blanco, 2010)

En su investigación Blanco concluye que, debido al escaso material didáctico con el que contó para hacer el análisis no pudo ser experimentada con la suficiente amplitud para realizar valoraciones y reajustes. Incita además a otros autores y gestores del campo educativo a usarla,

para validar su eficacia. Por ello hemos retomado algunos aspectos de la ficha que nos parecen pertinentes para nuestro estudio, y que se puntualizarán en la metodología.

Por ultimo citaremos a Mariño (2016) quien recientemente realizó una comunicación en el XXXIV Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada. Dicha comunicación se centra en el análisis de procesos y estrategias de las actividades de expresión escrita en una colección de manuales. La autora arguye que estos son clave para el desarrollo de las actividades que llevan a cabo tanto los estudiantes como los docentes.

La autora toma como base el enfoque didáctico procesual de la escritura y los trabajos realizados anteriormente para crear una plantilla, que tiene como fin analizar las actividades de expresión escrita en manuales de ELE, en una colección que comprende los niveles A1-C1. Con este instrumento la autora desea identificar cuáles son los procesos y estrategias que se usan para potenciar esta destreza y cómo van cambiando de acuerdo a los niveles de referencia.

El fin último de su estudio es el desarrollo de estrategias personalizadas para los estudiantes y que estos puedan concienciarse de la escritura. Este estudio aún no se ha publicado, pero debido a la cercanía que tiene con la investigación que hemos llevado a cabo es un antecedente importante y actual, que demuestra la relevancia del análisis de materiales en diferentes frentes.

2.8. El análisis de necesidades y el análisis de materiales

El recorrido que hemos realizado anteriormente evidencia el creciente interés que ha suscitado el análisis de materiales. Las conclusiones de los estudios apuntan en una dirección: el cómo dichos materiales deben responder a las necesidades comunicativas de los estudiantes.

Aguirre (2004) realiza diversas categorizaciones del término *necesidad*. Una que podría adaptarse a este trabajo es la que se plantea como “el tipo de requisito determinado por las demandas de la situación meta, lo que el alumno tiene que saber para comunicarse eficazmente en una situación” (p. 647).

Así el análisis de materiales parte de la necesidad de saber qué tenemos, para qué sirven, cómo se pueden complementar, cuál es su valor en el aula de clase, en la medida en que son relevantes para el docente y para el estudiante, y de que, además contribuyen a la consecución de los objetivos de un currículo. Carrillo (2007) citado por Díaz López (2011) arguye que, para que hayan propuestas didácticas efectivas, los docentes de ELE deben implementar un estudio de necesidades, precisando las características de los usuarios, por lo que se necesita analizar el contexto. En cuanto a la parte académica este autor propone la creación de módulos que respondan a las exigencias pedagógicas, didácticas y metodológicas del caso.

Un ejemplo que podemos mencionar en este apartado es el de Becerra y Camargo (2011), quienes exponen el modelo de aprendizaje llevado a cabo en la Universidad autónoma de Bucaramanga, partiendo de la adaptabilidad curricular y la motivación. En esta institución la educación es personalizada –un profesor por estudiante– y se centran en la inmersión cultural, por ello las actividades se piensan y diseñan de acuerdo a las necesidades de cada estudiante. Por ello diseñan actividades en clase para aplicar luego el conocimiento en el contexto.

Debido a lo anterior no siguen al pie de la letra un programa de estudio, por lo que su programa tiene un gran componente de creatividad y autonomía. Con un mínimo de sesenta horas los estudiantes se presentan formalmente, participan en entrevistas y en reuniones sociales

en las que pueden brindar información personal, toman medios de transporte, pueden comprar cosas, pedir la cuenta y moverse a través de otras actividades básicas.

La población de estudiantes de esta experiencia manifiesta que tienen necesidades gramaticales en función de mejorar la comunicación, por lo que estos se ven motivados e involucrados en el proceso de aprendizaje. Dichos autores afirman que todos los cursos ofrecidos en Santander en este período de tiempo han sido diseñados a partir de las necesidades e intereses de los aprendices, por lo que todas las decisiones curriculares que se han tomado, tales como la creación de objetivos, la metodología, los materiales y la evaluación varían según las necesidades del aprendiz.

También García (2008) habla del análisis de necesidades, en cuanto es indispensable para la creación de los objetivos de un curso de lengua extranjera que abarca a su vez los materiales con los que se imparte. Este autor trasciende el concepto del análisis de necesidades como un suministrador de datos y lo convierte en el eje fundamental de un curso, permitiendo modificarlo y enfocarlo adecuadamente desde la perspectiva de enseñanza centrada en el alumno. Sin lugar a dudas, el material juega, en este sentido, un papel protagonista, por ello el autor explica que:

La labor de seleccionar objetivos y contenidos para establecer los parámetros de referencia del curso puede ser obviada si el profesor opta por seguir un libro de texto, al margen de cualquier otra consideración relacionada con los alumnos o con el currículo en el que se inscriba el curso. El aval que pueda dar a ese libro de texto un colega más experto o una editorial que sea considerada solvente en el campo de la enseñanza de idiomas puede ser suficiente. Por otra parte, el profesor, en un primer análisis del libro, puede ver reflejadas sus propias creencias o convicciones de carácter pedagógico, y decidirse a ponerlo en práctica. El libro de texto suele ofrecer materiales variados y un amplio número de actividades y ejercicios organizados, lo que permite al profesor “sentirse seguro” con respecto a

lo que va a ocurrir en clase y a los alumnos disponer de una fuente de información que puede consultar en cualquier momento. El riesgo de basar la actividad de clase exclusivamente en el uso de un libro de texto es que deja al margen cualquier consideración de las necesidades, los intereses y las expectativas particulares de los alumnos, que pueden sentirse poco motivados por las actividades que se les proponen, al tiempo que convierte al profesor en un mero intermediario de decisiones que han adoptado otros. (p. 30).

García (2008) considera que el libro de texto tiene ventajas innegables a la hora de brindar un curso, pero que es necesario que ese material responda a las necesidades de los estudiantes para que sea realmente significativo. De esta manera, cuando el docente analiza el material y tiene en cuenta las necesidades de sus estudiantes puede realizar adaptaciones tales como el cambio de nombres de lugares o personas, ajustar algunos aspectos culturales o costumbres, cambiar el orden o la secuencia de actividades u obviar algunos ejercicios que no le parezcan adecuados para el público al que se encuentra enseñando.

Yalden (1987) citado por García, propone a su vez que quienes diseñen los cursos puedan trabajar juntos con los profesores en una fase previa para que, a partir del análisis de las necesidades concretas de los estudiantes se puedan configurar las unidades didácticas para que den como resultado un prototipo de unidad didáctica adaptable a diversas situaciones, ya que las necesidades de los aprendices también varían de grupo a grupo (2008, p. 31). En este ejemplo, claramente, se ve la correlación del análisis de necesidades para la creación de materiales y su posterior análisis.

García (2008) explica detalladamente cómo se pueden programar unidades en un curso a partir del esquema de Yalden y concluye en esta parte que el análisis de necesidades es un punto de partida “para la determinación de los parámetros del curso [y que refleja] una visión más

amplia de la planificación pedagógica, que está en la base de los planteamientos más recientes del diseño de cursos”. (p. 32). Asimismo, beneficia el diseño de materiales contextualizados a los grupos de estudiantes que los usarán, lo que promueve el análisis de estos por parte de las instituciones y de los docentes.

Tomlinson (2011) al hablar sobre el análisis de materiales, también arguye que la parte subjetiva del análisis está involucrada con el análisis de necesidades:

Just as materials analysis involves increasing levels of subjective interpretation, however, so too will an analysis of the target situation of use[...] it will certainly involve moving from describing ‘objective’ facts about the context, to making a subjective analysis of expectations and needs, to making subjective inferences about the appropriateness and value of particular methodologies and content. (p. 202).

Podemos evidenciar que ambos análisis tienen puntos de encuentro que alimentan el trabajo de cada uno de los campos y ayudan tanto al diseño de cursos pertinentes como a la creación, análisis y evaluación de los materiales que se usan en el aula de clase.

3. MARCO TEÓRICO

El análisis de materiales, en nuestro caso, de manuales para enseñar español como segunda lengua es relativamente reciente, como se evidenció en el estado del arte. Un buen número de autores se han interesado, desde sus propias perspectivas, por lo que significa analizar materiales en contextos específicos, que tienen que ver con su actuación como lingüísticas, docentes o investigadores en este campo del saber.

Dichas experiencias nos han dado numerosos elementos para considerar en nuestra investigación, también hemos tomado autores expertos en el tema que hemos seguido para el desarrollo de la teoría y la metodología tales como Tomlinson (2010, 2011, 2013, 2014) por su extensa experticia tanto en el análisis, como en la evaluación y el diseño de materiales en diversos contextos; Fernández López (2000, 2004) de quien retomamos la estructura de la ficha de análisis y se modificó, agregándole algunas categorías en búsqueda del componente multicultural y centrándola exclusivamente en el análisis de manuales.

Otros referentes importantes han sido Blanco (2010) quien ha diseñado una ficha de análisis que nos ha dado ideas nuevas con respecto al diseño del instrumento metodológico, y Ezeiza (2007, 2009) quien a partir de su tesis doctoral *Analizar y comprender la topografía configuracional de los materiales de enseñanza de lenguas en una perspectiva de síntesis, Aplicación a los manuales para la enseñanza general de E/LE a adultos* ha demostrado la utilidad del análisis de materiales y el impacto que éste tiene en la enseñanza/aprendizaje de una lengua al utilizar un esquema común para el análisis de un corpus de 500 materiales.

A continuación, se presentarán los diversos conceptos y teorías que se han estudiado para la estructuración de esta investigación y que le han dado forma tanto a la metodología como al

diseño de la ficha de análisis, para presentar posteriormente, los hallazgos surgidos de la aplicación de la metodología.

3.1. Evaluación y análisis de materiales para enseñar lenguas

La evaluación y el análisis de materiales es un campo que se está desarrollando cada vez con más fuerza dentro de la lingüística aplicada. Uno de sus principales exponentes es B. Tomlinson, quien es considerado uno de los expertos en el desarrollo de materiales para el aprendizaje de lenguas. Las teorías de Tomlinson han ayudado a consolidar la evaluación y el análisis de materiales para responder a las preguntas de qué son, para qué se usan y cuáles son sus diferencias.

Tomlinson (2014) empieza planteando que una de las dificultades que se dan frente a los materiales es la manera en la que los docentes, generalmente, se acercan a estos, por ello *“Materials are often evaluated in an ad hoc, impressionistic way, which tends to favor materials which have validity (i.e. which conform to people’s expectations of what materials should look like) and which are visual appealing”*. (p. 5). Y, aunque estos criterios son importantes, son solo algunos de muchos que se deben tener en cuenta a la hora de valorar un material.

Por consiguiente, para descubrir la verdadera validez de un material más allá de su presentación o expectativas, los docentes e instituciones de lenguas deben establecer y contar con sistemas y principios rigurosos que les permitan acceder a un material pertinente y acorde a su población, esto podría prevenir *“many of the mistakes which are made by writers, publishers, teachers, institutions and ministries and which can have negative effects on learners’ potential to benefit from their courses.”* (p. 5-6).

La evaluación y el análisis en este sentido, se convierten en una herramienta que da al docente ideas de qué y cómo debe trabajar en el aula con sus aprendices, aunque, en ocasiones, el objetivo de la evaluación varíe ya que *“no two evaluations can be the same, as the needs, objectives, backgrounds an preferred styles of the participants will differ from context to context.”* (p. 22). Sans (2000) hablando sobre este mismo tópico dice que se necesita

Un análisis riguroso y pormenorizado, una evaluación realmente crítica de los materiales que llevamos al aula (que, a nuestro entender, no se ha hecho suficientemente en ELE) es un buen camino para cerciorarnos de que no hay fisuras importantes entre nuestros planteamientos metodológicos y los materiales que usamos, entre una buena teoría y una buena práctica. (p. 18).

Es común encontrar dentro de los estudios lingüísticos un uso indistinto de los términos *evaluación* y *análisis* de materiales, tal como se hace con los conceptos *segunda lengua* y *lengua extranjera*. Sin embargo, por las características de nuestra investigación nos parece fundamental realizar la distinción que encontramos en estos términos, como lo expone Tomlinson dentro de sus trabajos, ya que sus objetivos y procedimientos son diferentes. *“Many publications on materials evaluation mix analysis and evaluation and make it very difficult to use their suggested criteria.”* (Tomlinson, 2013, p. 23). Con la idea de que nuestro instrumento trascienda este trabajo de investigación y pueda ser usado por otros analistas, tratamos de seguir lo que este autor propone como análisis. Para ello empezaremos haciendo la distinción de cada uno de estos conceptos, de forma que queden claras sus diferencias.

3.1.1. Evaluación de materiales

Por una parte evaluar se centra en desarrollar un procedimiento que mide el potencial de los materiales de aprendizaje, por ello involucra la formulación de juicios sobre el efecto que

tienen los materiales en contextos de aprendizaje. No hay dos evaluaciones iguales debido a que esta varía dependiendo de las necesidades, los objetivos, antecedentes y los estilos que los participantes tienen en cada uno de los contextos en los que es aplicado dicha evaluación.

Tomlinson (2013) establece algunos de los criterios que busca la evaluación, tales como:

- El atractivo que tienen los materiales para los estudiantes.
- La confiabilidad que generan, para ser aplicados en diversos grupos.
- La habilidad que tienen los materiales para interesar y motivar tanto a los docentes como a los estudiantes.
- Su valor a corto y a largo plazo, por ejemplo, para la preparación de exámenes y para el desarrollo de las destrezas comunicativas.
- La flexibilidad de los materiales, su contribución al desarrollo profesional de los profesores y la manera en que estos se adaptan a los requerimientos administrativos. (p. 21-22).

Así, la evaluación se centra en los usuarios de los materiales y hace juicios de sus efectos sobre los aprendices. Sin importar cómo esté estructurada, qué criterios contenga y qué tan rigurosa sea la evaluación es, esencialmente, subjetiva.

3.1.2. Análisis de materiales

Por otra parte, el análisis de materiales tiene como objetivo proveer información objetiva ya que “It asks questions about what the materials contain, what they aim to achieve and what they ask learners to do” (Tomlinson, 1999, p. 10, citado por Tomlinson, 2013, p. 22).

De esta forma el autor considera el análisis de materiales como un paso preliminar a la evaluación de estos en contextos específicos, por ello, la aplicación del análisis a través de los pasos que se explicarán a continuación brinda una excelente herramienta para conocer la naturaleza subyacente de los materiales analizados y facilitan su posterior evaluación.

En este sentido el análisis, a través de diversas preguntas puede proveer la información de qué contienen los materiales y de qué no. Un análisis de materiales es muy útil para decidir si no se ha incluido algo importante dentro de un texto o para determinar si cumple con los requerimientos particulares de un curso. Idealmente el análisis es objetivo, sin embargo también puede verse parcializado por la visión del analista.

La idea del análisis es que los materiales puedan hablar por sí mismos, y que el analista pueda ver los materiales antes de sacar sus propias conclusiones sobre cómo está estructurado. Para ello Tomlinson (2011) nos plantea tres preguntas que debemos considerar cuidadosamente: “1. What aspects of materials should we examine? / 2. How can we examine materials? / 3. How can we relate the findings to our own teaching contexts?” (p. 182).

Para responder a la primera pregunta, que se centra en qué aspectos debemos buscar y analizar dentro de un trabajo, este autor plantea que puede variar dependiendo del interés que tenga el investigador, pueden analizarse aspectos tales como la presentación, el papel, las imágenes o aspectos de contenidos que tengan que ver con temas específicos. Tomlinson realiza la propuesta de analizar los materiales como un instrumento pedagógico, por ello la mirada se centra en el potencial que tienen para la enseñanza. Los aspectos que plantea para el análisis de materiales para la enseñanza de lenguas se resumen en la figura 2.

<p>1. Publication</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Place of the learner's materials in any wider set of materials 2. Published form of the learner's materials 3. Subdivision of the learner's materials into sections 4. Subdivision of sections into sub-sections 5. Continuity 6. Route 7. Access <p>2. Design</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aims 2. Principles of selection 3. Principles of sequencing 4. Subject matter and focus of subject matter 5. Types of teaching/learning activities <ul style="list-style-type: none"> • what they require the learner to do • manner in which they draw on the learner's process competence (knowledge, affects, abilities, skills) 6. Participation: who does what with whom 7. Learner roles 8. Teacher roles 9. Role of the materials as a whole

Figura 2. Aspectos para el análisis de materiales de enseñanza de lenguas. (Tomlinson, 2011, p. 83)

Como se evidencia en la Figura 2 hay dos aspectos fundamentales en los que se puede centrar el análisis: por una parte están los aspectos correspondientes a la publicación que se refieren a la parte física del material, y que tiene que ver con cómo se relacionan otros materiales con los del estudiante, por ejemplo con audio o videos, y que influyen directamente en la metodología de clase. En esta parte también se puede considerar la estructura del material para mostrar cómo está dividido (por títulos, subtítulos, secciones, etc.) y si hay un orden predeterminado y coherente dentro de este tipo de presentación.

El segundo apartado correspondiente al diseño, se centra en aspectos de fondo del material, por ejemplo, cuáles son sus objetivos, sus tareas, cómo presenta la lengua, cómo están secuenciados y qué tipo de enfoque utiliza. También habla sobre la naturaleza de las actividades

de enseñanza-aprendizaje tales como actividades de comprensión, entre otras. Este tipo de análisis sobre las actividades del material deben mirar de cerca qué es lo que se le está pidiendo al estudiante que haga.

Breen y Candlin (1987, citados por Tomlinson, 2011, p. 184) proponen el concepto de *learners* y *process competence* referido a la capacidad que tienen los aprendices de moverse en diferentes campos del conocimiento, la manera en la que asumen el aprendizaje (actitudes y valores), su habilidad para expresarse, interpretar y deducir significados, y la manera en la que usan las diferentes habilidades, tales como leer, escribir, hablar y escuchar. En este apartado también debe considerarse cuál es el papel que los materiales se proponen para sí mismos.

Taken together, the areas listed in the framework should provide comprehensive coverage of the methodological and content aspects of any set of materials. Armed with such an analytical description of a set of materials, researchers, teachers, materials designers, educational administrators and, indeed, learners, would be in a good position to take decisions about the nature, usefulness or desirability of the materials. (Tomlinson, 2011, p. 184)

De esta manera el autor lista, en dos grandes apartados, lo que debe cubrir un análisis de materiales y propone instrucciones especializadas para llegar exitosamente a cubrir las características descritas.

A medida que el analista avanza en su tarea, se encuentra realizando cada vez más inferencias, que lo puede llevar a juicios subjetivos, ya que puede empezar con algunos aspectos que sean más fáciles de identificar –por ejemplo, la parte física del material– y a medida que va avanzando se encuentra con conceptos más abstractos que lo obligan a reflexionar a profundidad –tales como los objetivos y la metodología que el material presenta–.

En la Figura 3 presentamos los niveles de análisis propuestos por Tomlinson, que especifican el marco general de acción citado en el apartado anterior.

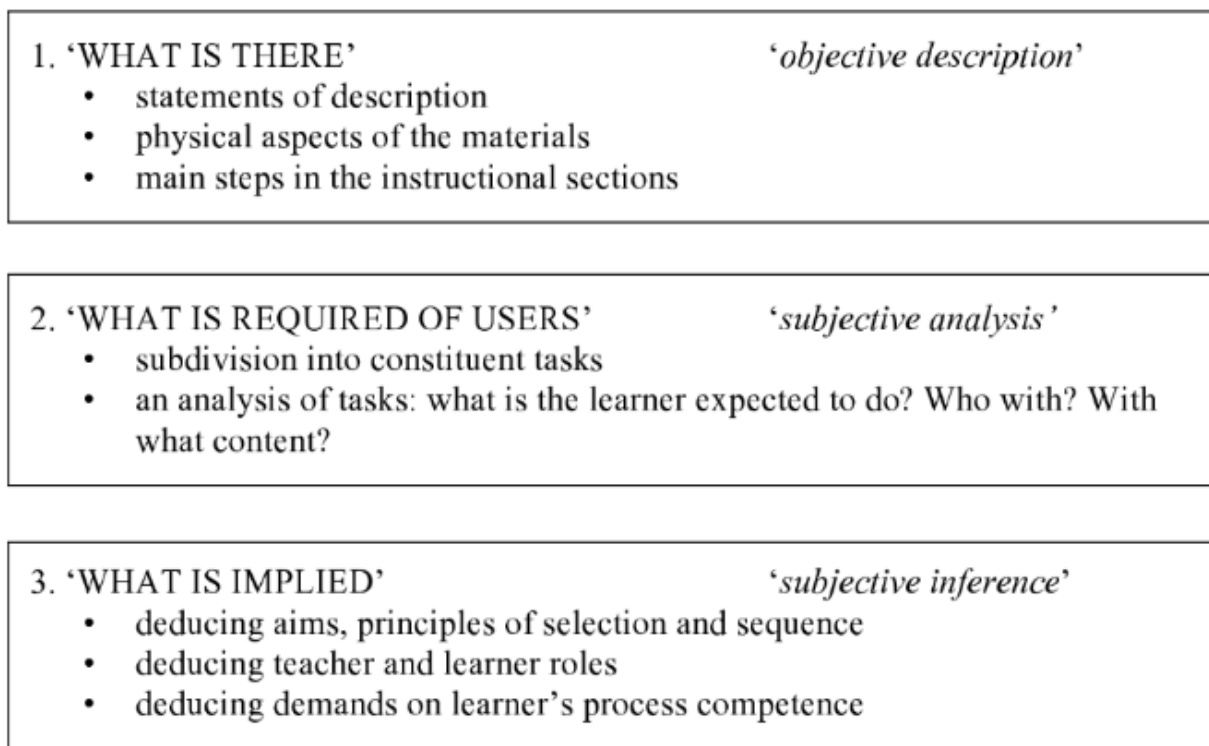


Figura 3. Niveles de análisis de los materiales de enseñanza de lenguas. (Tomlinson, 2011, p. 185)

Encontramos tres niveles de análisis que se centran en aspectos diferentes: el primero de ellos se refiere a lo que tiene el material en cuanto a su aspecto físico; el segundo es lo que se pide al usuario, es decir, qué se espera que haga el aprendiz y con qué contenidos; por último hay un nivel más profundo de inferencia, que pide al analista deducir los objetivos, principios y secuencias, el papel del profesor y lo que se pide al estudiante en cuanto al desarrollo de sus competencias en el uso de la lengua.

Este marco de referencia además del análisis de materiales puede cumplir también otros propósitos tales como el desarrollo profesional de los docentes, una autoevaluación crítica para los desarrolladores de materiales e insumos para los investigadores en el área de enseñanza de lenguas. Para resumir los aspectos del análisis y las aplicaciones que éste puede tener, se muestra a continuación la figura 4, que ilustra un marco de referencia preliminar para el análisis y evaluación de materiales, y las acciones resultantes de este proceso.



Figura 4. Marco preliminar para el análisis, evaluación y acción de los materiales. (Tomlinson, 2011, p. 202)

La figura anterior muestra una clara distinción entre el análisis de materiales, el análisis del propósito de la situación de uso, el proceso de comparación de estos y las acciones que se pueden tomar después de este proceso. Cómo se ha visto, los materiales pueden ser analizados y descritos a partir de su naturaleza interna y al mismo tiempo, a partir de las interpretaciones subjetivas del analista. Asimismo, las situaciones en las que serán utilizados los materiales también pueden ser analizadas y descritas de manera independiente. Además de considerar la

necesidad que se tienen de que los materiales respondan a las necesidades de los participantes y de la situación, también será necesario identificar los aspectos culturales que involucran tanto a la institución como a los estudiantes y a los profesores.

El proceso de comparación y evaluación de los materiales llevará al evaluador a precisar cuáles aspectos son apropiados, cuáles no y por qué. En este paso se puede tener en cuenta, por ejemplo, que es lo que se requiere de los materiales desde el inicio, es decir, lo que es deseable para quienes están realizando el análisis.

La parte final, referida a la acción, involucra que los evaluadores tomen decisiones sobre lo que encontraron en el proceso anterior. La idea que se asume aquí es que este análisis será realizado de manera prospectiva, es decir, antes de usar los materiales. Este procedimiento, hecho de manera previa a su uso, también puede tener ventajas de otro tipo tales como:

[...]Identifying why materials already adopted are not achieving the intended goals, or why teachers and/or learners voice a desire to change. It is not unusual for materials to be abandoned and another set adopted without any detailed analysis of why the change needed to be made, apart from a general observation that (most frequently) the teachers involved wanted a change. Not surprisingly, this situation often then repeats itself within a relatively short period of time, with significant costs in terms of restocking materials, teacher training and course continuity. (Tomlinson, 2011, p. 203)

Otros autores como Aguirre (2004) también están de acuerdo en la importancia de analizar materiales y documentos auténticos considerando que “es un instrumento muy eficaz para el análisis orientado al producto, ya que permite determinar las características lingüísticas de la comunicación. También puede aplicarse, a lo largo del proceso, para el análisis de la situación actual”. (p. 650).

En esta misma línea Blanco (2010) plantea que, frente a la proliferación de materiales educativos en ELE, y la necesidad de la creación de estos en un contexto escolar, es fundamental la existencia de instrumentos de análisis y valoración. Dichos instrumentos deben ayudar a los docentes a encontrar cuál se adecúa más a su situación educativa, para ello es necesario que

- orienten a los autores a la hora de establecer los criterios lingüísticos, didácticos y metodológicos fundamentales para el diseño y desarrollo de materiales escolares;
- permitan a las editoriales detectar vacíos o necesidades, y orientar, así, la producción del sector en la dirección más conveniente;
- proporcione a los investigadores información sobre las formas de implementación y adaptación de las diferentes teorías sobre la lengua y los modelos metodológicos, así como de sus resultados, información que resultará de gran trascendencia para la mejora de los procesos de aprendizaje del español como lengua extranjera. (p. 72- 73)

Blanco (2010, p. 73) citando las *Orientações curriculares para o ensino médio. Conhecimentos de língua estrangeira (espanhol)* (2006), nos demuestra que desde esta perspectiva la enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil, también ha mostrado una necesidad de analizar y tener pautas claramente definidas:

Hoje, no Brasil, encontrase grande oferta de livros didáticos [...]. Contudo, uma análise desses materiais pautada em critérios claramente definidos e objetivos torna-se imprescindível, como aponta Melone (2000: 234), para que eles, de fato, atendam às

necessidades específicas de cada situação de ensino e, nesse caso, aos objetivos educacionais do ensino médio. (2006, p. 154)⁵.

El conjunto de autores citados en este apartado nos demuestra, desde varios puntos de vista un argumento común: la importancia del análisis de materiales y su impacto en la enseñanza de lenguas.

El análisis de materiales es usado como una herramienta que ayude a descubrir la naturaleza oculta de los materiales, a enseñar la metodología con la que están diseñados, facilitar al docente su crecimiento profesional a partir de un ejercicio serio de análisis y ayudar al creador de materiales a evaluar su producto a medida que lo va diseñando, lo que le permite seguir fielmente sus objetivos y principios metodológicos.

3.2. El componente cultural y la competencia comunicativa intercultural

La ruta de trabajo de esta investigación la marca indudablemente el análisis de manuales. Dentro de este análisis uno de los componentes que se trabajará es el cultural. Este término ha tomado cada vez más fuerza y ha ingresado a través de la competencia sociolingüística ocupando un lugar privilegiado. Hablar del componente cultural en la enseñanza de lenguas no es algo nuevo, ya que éste ha estado presente desde los enfoques más tradicionales:

⁵ Hoy en Brasil, se encuentra una gran cantidad de libros de texto [...]. Sin embargo, un análisis de estos materiales guiado por criterios y objetivos claramente definidos se torna imprescindible, como señaló Melone (2000: 234), para que, de hecho, respondan a las necesidades específicas de cada situación de enseñanza, y así, a los objetivos de enseñanza de la educación media (2006, p. 154). (Traducción propia).

Cuando, además de enseñar una lengua, se añadían lecturas y documentación sobre diversos aspectos de los países donde se hablaba la lengua meta: se trataba de ofrecer información sobre lo que se ha llamado cultura formal o cultura con mayúscula, o lo que para otros era civilización: geografía, historia, instituciones políticas, y producciones artísticas de prestigio, junto con lo más pintoresco del folklore de cada lugar. La cultura era un añadido que adornaba la clase y que contribuía al conocimiento general del mundo. (Areizaga, 2001, p. 158)

Sin embargo, el concepto de cultura fue cambiando, añadiendo lo que se llama ‘cultura no formal’ y que se refiere a los hábitos, valores y creencias de los hablantes de la lengua meta. La consideración de la cultura en todos sus aspectos, de la mano del desarrollo del enfoque comunicativo, fue llevando a los especialistas a considerar que la enseñanza de la lengua y la cultura no podían ser tomadas como dos aspectos separados. Así, aprender otra lengua es esencialmente, aprender a interactuar en otra cultura, comprender los significados implícitos que tienen expresiones y palabras que, aisladamente, no tienen sentido dentro de las sociedades en las que se usan.

Kramsch (1993) citado por Pulverness y Tomlinson (2014) arguye que la cultura es un componente fundamental, que no se enseña explícitamente, sino que está latente en todas las actividades de la clase, retando a los estudiantes a comprender el nuevo mundo que les presenta la lengua meta:

The underlying implication is that language and culture are inextricably intertwined. To treat language, in the manner of most mainstream language courses, as a value-free code is likely to deprive learners of key dimensions of meaning and to fail to equip them with necessary resources to recognize and respond appropriately to the cultural subtext of language in use. Even when neither partner in a spoken or written interaction is a native speaker, the language they are using is the result of social and

historical circumstances which give it resonance and meaning. (Pulverness y Tomlinson, 2014, p. 446)

De esta manera, se empiezan a hacer especiales esfuerzos para convertir la cultura en la guía de la clase de lenguas, los especialistas en el campo empiezan a redefinir la competencia comunicativa como competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997, citado por Areizaga y otros, 2005, p. 29) asumiendo así que el objetivo primordial de la clase de segundas lenguas está en el desarrollo de saberes y habilidades interculturales.

Para lograr este objetivo es necesario el cambio de un enfoque informativo, como se venía dando tradicionalmente, en el que se provee al aprendiz con datos aislados sobre los lugares en los que se habla la lengua meta, y se empieza a usar la cultura como un componente que contribuya y potencie la competencia comunicativa intercultural:

Cuando el enfoque comunicativo puso en evidencia que la competencia comunicativa significa tanto el conocimiento como la habilidad de uso de la lengua para la comunicación, hubo un intento de establecer una conceptualización paralela para la enseñanza de la cultura: se trata no sólo de adquirir conocimientos sobre la cultura meta sino de desarrollar las habilidades necesarias de uso (Areizaga, 2001, p. 162).

La dificultad se encuentra en mediar el enfoque tradicional con las nuevas tendencias, y que el tratamiento del componente cultural sea usado en pos de la conciencia intercultural. González (2015) señala que, en muchas ocasiones se tratan aspectos culturales, sin embargo se hace de manera superficial y centrándose en tópicos y estereotipos superficiales, lo que lleva finalmente a que los aprendices malinterpreten la cultura meta.

La cuestión es que la cultura puede presentarse a través de una selección arbitraria, solo como información, por lo que los aprendices no responden en términos de sus propias

experiencias y sentimientos, y así la cultura que el estudiante conoce y en conjunto, la de la clase, no es tomada en cuenta.

García Benito (2009) Citado por González (2015) resalta que muchos métodos se venden a sí mismos como ‘interculturales’, pero raramente tienen en cuenta la cultura del aprendiz, confundiendo la cultura con temas de interés general como la ecología, el progreso científico y técnico, por eso:

Un método intercultural ha de ir más allá de las aportaciones lingüísticas, conferir información cultural que incluya también la cultura del alumnado, a la vez que transmitir valores tales como la reflexión, el contraste y la constante reevaluación de ideas (García Benito, 2009, p. 497) (p. 221)

En consecuencia, el cambio de énfasis en la enseñanza de la cultura debe estar centrado, no en saber cosas sobre los demás o adoptar sus comportamientos, sino en la capacidad de comprender y comunicarse con otros. Pasar de la tolerancia de actitudes extranjeras al entendimiento de estas es el primer paso para la formación en la competencia comunicativa intercultural.

Areizaga (2001) enumera algunas características a las que apuntan las propuestas sobre el enfoque formativo, entre ellas:

- No se puede entender otra cultura sin antes tomar conciencia de la propia y, a partir de esta, encontrar las diferencias entre ambas.

- Es necesaria la comprensión de ambas culturas y sus relaciones, así la visión de cultura debe mostrar la perspectiva histórica que le ha dado origen a los complejos fenómenos que se establecen dentro de una lengua.
- Es importante llegar a un punto medio –tercera perspectiva– en la que se está lejos de las posturas etnocéntricas, pero también de la aculturación de identidades estereotipadas.

Lorenzo (2003) citando a Imedio (2000) dice que para lograr esta perspectiva es necesario promover las distintas sensibilidades culturales, para lograr que los estudiantes consideren la diversidad como un valor y no como un inconveniente. No obstante, la inclusión de la interculturalidad debe darse a través de un esfuerzo mutuo, tanto el docente como el estudiante tendrán que estar abiertos y dispuestos al cambio y a la comprensión.

En este sentido, el aprendizaje de una lengua extranjera en el país de la lengua meta es una clara ventaja para los estudiantes ya que estos van a poder distanciarse más fácilmente de su propia cultura. Este mismo razonamiento nos conduce a concluir que enseñar lengua en un país extranjero beneficia enormemente al docente, que en la mayoría de los casos sabe mirar críticamente su cultura, distanciarse de la misma y comprender mejor la del país en el que se encuentra, todo lo cual va a favorecer la interculturalidad. (Lorenzo, 2003, p. 543)

El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural también influye en la reducción de los estereotipos, tanto en el aula de clase como en los materiales de aprendizaje. Ya observamos en Arizpe y Aguirre (1987) y Ramírez y Hall (1990) la marcada tendencia estereotipada que se encuentran en un corpus significativo de español como lengua extranjera – en Estados Unidos– y las consecuencias que, indudablemente, esto puede traer al aula de clase.

La presentación de la cultura a través de un enfoque meramente informativo tiende a producir, en palabras de González (2015)

Una visión sesgada, tópica y superficial de los aspectos culturales de la lengua aprendida, lo cual lleva a producir imágenes estereotipadas en el alumnado. Si presentamos imágenes y contenidos culturales que mejor expresen las distintas realidades de nuestra sociedad, se aumentará el interés y la curiosidad de nuestros estudiantes, consiguiendo una mayor motivación de los alumnos que se traducirá en un mejor aprendizaje de la lengua meta. (p. 216)

3.3. Materiales localizados para la enseñanza de lenguas: un acercamiento multicultural

La demanda por materiales localizados, que respondan a las necesidades del aprendiz es una constante en la enseñanza de lenguas, y por ello, un material que sea demasiado general puede no cumplir con las necesidades que manifiestan los aprendices en diversos lugares del mundo.

Tomlinson (2014) plantea que, entre más localizados sean los materiales, serán más multiculturales y los aprendices desarrollarán un grado de conciencia que les permitirá relacionar realmente la lengua con la cultura a la que pertenece. En esta medida el valor del material no está concedido solo por su diseño sino también por el valor que tiene para los aprendices en determinadas circunstancias. “As long as courses continue to be produced for a global market and construed exclusively in terms of language training, such developments will remain largely cosmetic.” (2014, p. 445).

Algunos autores, por su parte, renuncian a la inclusión del componente cultural dentro de la programación didáctica, libro de texto o unidad didáctica ya que consideran que el contenido es desbordante.

Enseñar cultura desde el enfoque informativo puede derivar en un resultado parcial, superficial y sesgado que genera en los estudiantes una visión monolítica, estereotipada y falsa sobre la realidad cultural de la lengua meta. (Areizaga, 2001). También puede encontrarse imágenes distorsionadas, erróneas o idealizadas, que parten de manuales que tienen visiones muy generales, para poder venderse en todos los mercados.

Paraquett (2009) citando a Ribeiro (2001, no paginado) indica que una constante que ha encontrado dentro de su análisis es que existe una noción de América Latina como un todo unificado, lo que se convierte en una concepción:

Incorrecta, discriminatoria, groseramente simplificadora, y, en última instancia, prejuiciosa y colonialista [...] Según una aplastante mayoría de personas, América Latina es un vago lugar al otro lado del mundo, donde se juega al fútbol, gobiernan generales con el pecho cubierto de medallas aspaventosas, se baila lambada, se habla español, se destruyen selvas, hay indios caníbales y un sinfín de imágenes exóticas. (p. 6-7)

Si miramos realmente las dimensiones de América Latina nos damos cuenta de que “es imposible abarcar la variación lingüística y cultural del español de América Latina” (Paraquett, 2009, p. 8) y es en este lugar en el que cobra sentido el diseño de materiales para enseñar español como segunda lengua, contextualizados y adaptados a entornos específicos.

Estamos convencidos de que la producción de material multicultural y localizado puede ayudar al aprendiz de español como segunda lengua a comprender a la sociedad en la que se encuentra inmersa y a hacer parte de ella, no como turista, según lo vimos en Ramírez y Hall (1990) sino como miembro activo de esta nueva comunidad que lo acoge.

Este propósito se dificulta en la medida en la que las editoriales desean acceder a diversos mercados y por ello, tienden a abordar la cultura como un tema más de clase. Lorenzo (2003)

realiza un interesante recorrido acerca de los manuales que se llaman a sí mismo ‘interculturales’ y encuentra, en muchos de ellos que

La biculturalidad brilla por su ausencia o es planteada de forma sucinta. En la mayoría de los casos, es una perspectiva monocultural la que se ofrece. De esta manera nos atrevemos a afirmar que en todos los anteriores manuales el verdadero desafío pedagógico aparece meramente planteado pero no solucionado. Incluso algunos de ellos están desprovistos de material cultural. (p. 540)

Así, se han concebido que los manuales interculturales se pueden catalogar de esta manera porque cuentan con apartados que hablan sobre cultura, las variantes de la lengua o algunos hechos curiosos que se destacan de algunos países, sin embargo, esto continúa siendo una extensión del enfoque informativo, más que del formativo y multicultural.

3.4. Los manuales: una muestra representativa de material

Ya que hablar sobre materiales es bastante extenso, hemos decidido, como se mencionó anteriormente, analizar solo manuales creados y diseñados en Colombia. Según Ezeiza (2009) los manuales “tienen una presentación que responde a los estándares de calidad vigentes en la sociedad y, en general, presentan una edición mucho más funcional que cualquier material que pueda confeccionar un profesor para sus alumnos” (p. 7). Además, también permiten que los docentes desarrollen diversas habilidades correspondientes a su profesión.

Los argumentos anteriores, sumados a la confiabilidad que generan los manuales, dan una muestra consolidada con una base clara para el análisis final que se está buscando. El empeño que se ha mostrado por la profesionalización en la enseñanza de idiomas lleva a que las editoriales lleguen hasta el punto de no publicar libros que no cumplan con los enfoques metodológicos que se usan en la actualidad. (Sánchez Pérez, 1992, p. 331).

Li y Martín Peris (2012) plantean un esquema que resume todos los factores que influyen en el diseño y aplicación de un manual:

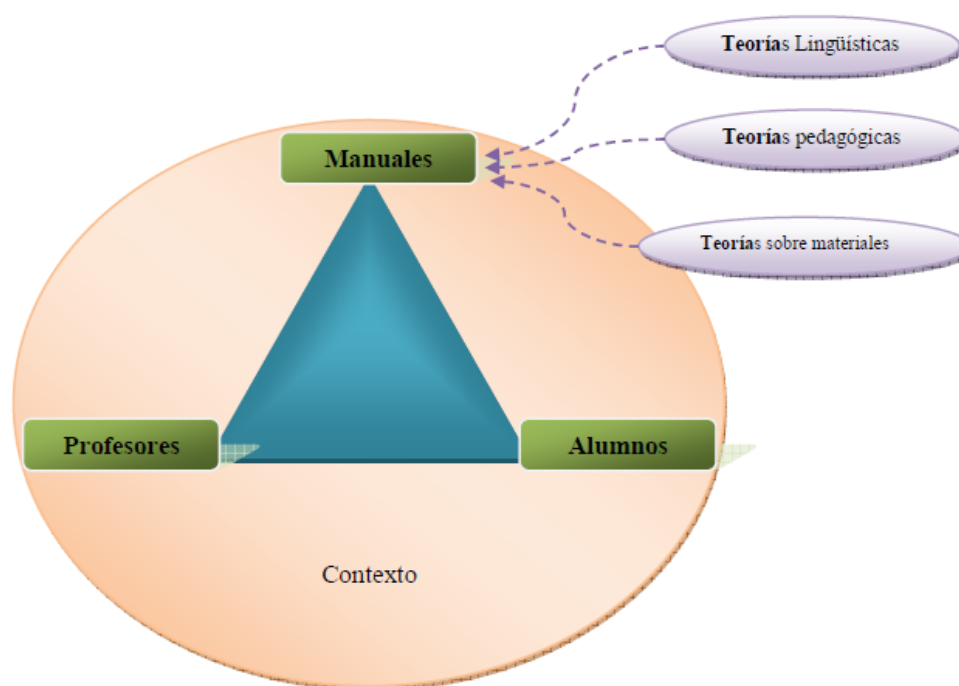


Figura 5. Factores que intervienen en los manuales. (Li y Martín Peris, 2012, p. 6)

Dichos factores, como se evidencia en la figura 5, convierten al manual en una herramienta llena de perspectivas y teorías que se cruzan con el fin de que el aprendizaje contenga múltiples factores, necesarios para el aprendizaje de una lengua.

Sin embargo, también es necesario mencionar algunas desventajas que pueden tener este tipo de material, y que, si bien no afectan su análisis y sistematización de la información correspondiente es una realidad del aula: “por muy cuidadosamente diseñados que estén los materiales, nunca podrán responder de forma precisa a las necesidades particulares de cada grupo concreto de alumnos”. (Ezeiza, 2009, p. 8).

Rueda (1994) también destaca que el libro de texto ha sido y es hasta ahora una herramienta indispensable en el aula y en el trabajo del docente. Debido a su preponderante importancia dentro del proceso educativo hay una preocupación creciente por distinguir si están correctamente diseñados y si responden a satisfacción a determinados objetivos.

En esta misma línea es fundamental destacar lo importante de la producción contextualizada ya que “la producción centralizada de materiales es incompatible con la atención a necesidades locales. Aquellos materiales que pretendan cubrir un ámbito geográfico, temporal y humano muy amplio difícilmente responderán de forma satisfactoria a las necesidades particulares de los alumnos” (p. 8).

Esta conclusión, arrojada por Ezeiza después de un amplio estudio en Europa sobre el tema, nos incita a trabajar mucho más en el desarrollo de materiales en el contexto colombiano, en un momento crucial como éste, en el que realmente se están formando académicos alrededor del tema que pueden lograr “un mayor apoyo de las instituciones a la creación local de materiales adaptados a la realidad social del lugar en el que se imparte la lengua extranjera y a las necesidades particulares de cada contexto cultural, académico y social”. (Ibíd.).

Martín Peris, citado por Ezeiza (2009) argumenta como conclusión de su tesis doctoral que es necesario que los manuales sean de carácter “flexible y maleable” que abran diversas vías para el aprendizaje a través de “contenidos sugerentes” y que, a modo de “caja de herramientas”, proporcionen a los usuarios una serie de instrumentos compatibles con “otras formas de caudal lingüístico y experiencial” que puedan resultar útiles para el aprendizaje. (p.12)

Entre los retos que Ezeiza (2009) nombra para los materiales de la actualidad apoyado en la visión de Tomlinson (2003-a, p. 9) son una mayor personalización y adaptación local de los

materiales, dándole énfasis a la perspectiva pluricultural y plurilingüe. Aunque es importante resaltar que ningún método asegura un éxito absoluto en el aprendizaje, y que la clave está realmente en la capacidad del docente para elegir, adaptar y utilizar adecuadamente materiales que se adapten a los estudiantes y a los contextos de aprendizaje.

3.5. ¿Por qué el análisis de manuales a través de fichas especializadas?

El análisis a través de fichas especializadas permite al docente conocer las características de uno o varios manuales y saber para qué grupo de estudiantes es más adecuado su uso y con qué tipo de actividades complementarias debe trabajar en clase. Fernández López (2005) arguye que

Actualmente son muchos los manuales que se están comercializando y muchos de ellos de gran calidad, pero cada uno presenta unas características y una metodología concreta que debe conocer el docente. Más aún se puede apreciar esta disparidad en la ingente cantidad de materiales complementarios que se editan, pues cada material puede trabajar una sola destreza o habilidad lingüística (hablar, escuchar, leer o escribir) o combinarlas todas, suelen ir destinados a unos niveles determinados, a un tipo de alumnos muy concreto y sus objetivos pueden llegar a ser muy específicos, como los que trabajan sólo juegos en el aula o la estructura de las conversaciones telefónicas (p. 716)

En el caso de Colombia, la aplicación de fichas especializadas permite conocer la estructura de los materiales existentes, para darnos pautas del cómo se deben producir, crear y adaptar los materiales en un contexto en el que la enseñanza del español como segunda lengua está apenas empezando su auge, donde los académicos están reflexionando cómo llevar a cabo y cómo construir comunidad académica en un país tan basto y pluricultural.

Al respecto Ezeiza (2009) refiriéndose al análisis documental a través de fichas especializadas argumenta que “en el caso de la enseñanza de lenguas como el español, para cuya

enseñanza no contaríamos con una oferta de materiales suficientemente amplia (Fitzpatrick, 2000) la necesidad de este tipo de instrumentos sería crucial”. (p. 16).

4. MARCO METODOLÓGICO

In order to ensure that materials are devised, revised, selected and adapted in reliable and valid ways, we need to ensure that materials evaluation establishes procedures which are thorough, rigorous, systematic and principled. This often takes times and effort but it could prevent many of the mistakes which are made by writers, publishers, teachers, institutions and ministries and which can have negative effects on learners' potential to benefit from their courses. For ways of achieving this. (Tomlinson, 2014, p. 5-6)

4.1. Antecedentes de fichas especializadas en Colombia

El Instituto Caro y Cuervo, ubicado en la ciudad de Bogotá, es el encargado de la investigación lingüística en Colombia, adscrito al Ministerio de Cultura y son los líderes en la enseñanza de español como segunda lengua con el programa 'Spanish in Colombia'. En el año 2014 editaron el primer libro en el que Uribe sistematiza algunas técnicas de enseñanza-aprendizaje de esta lengua en el país. También propone una ficha de análisis que se detalla a continuación y que sirve como antecedente para el instrumento metodológico de esta tesis. La ficha que se propone dentro de este libro es la única ficha de análisis de materiales de español como lengua extranjera en Colombia. A pesar de que otros autores están haciendo adelantos en este tema, hasta la fecha no se han publicado otras fichas.

Título y casa editorial:	
Metodología : Declarada/no declarada Aparente	
Estructura (syllabus)	
¿Presenta cuadros funcionales?	
¿Cómo presenta la gramática?	
¿Qué espacio le da al léxico?	
Muestras de lengua	
Actividades:	
a. ¿Están presentes las diferentes destrezas?	
b. ¿Son comunicativas?	
c. ¿Son para trabajo variado (individual, en parejas, en grupo)?	

d. ¿Son creativas y variadas?	
e. ¿Se caracteriza por la presencia de elementos que activan la resolución de problemas?	
f. ¿Son adecuadas para el nivel?	
Aspecto gráfico e iconográfico:	
Lenguaje (¿claro, motivador, adecuado para el nivel?):	
Uso de la L2	
Actividades de apoyo en casa	
Indicaciones de tipo estratégico	
Fichas de autoevaluación	
Materiales destinados al portafolio	
Observaciones finales y personales	

Figura 6. Propuesta de ficha de análisis (Uribe, 2014)

4.2. Fundamentos teóricos del instrumento

La ficha diseñada para esta propuesta está orientada a “estudiar las características, el potencial y la validez de un material” (Ezeiza, 2009, p. 21). Por ello el análisis de la orientación de los materiales será fundamentalmente descriptivo, para dar cuenta sistemáticamente de la presencia o ausencia de criterios determinados que se buscan en manuales adecuados al contexto colombiano, en una modalidad de análisis sistemática, es decir, apoyada en parrillas estructuradas con diversos criterios.

En esta misma línea se realiza una aproximación integral (punto de vista) que permite abordar los manuales desde diversos ángulos y niveles. Debido a ello se ha formulado un instrumento de análisis que permite incluir todos estos aspectos y que busca que sean adecuados al contexto, combinando las fichas de registro y las parrillas de observación.

Finalmente, el foco del análisis se centra en el objeto, ya que pretendemos extraer algunas conclusiones centradas en variables contextuales, tales como las adaptaciones culturales y lingüísticas en función del usuario meta, los objetivos y contenidos de los materiales y los procedimientos.

Estos criterios fueron adaptados de la ficha propuesta por Fernández López debido a que es ágil y permite buena visualización de la información, combinados con los postulados de Tomlinson (2010-2014) y de Ezeiza (2015). También se han agregado diferentes apartados que hemos considerado necesarios en los manuales y deseamos buscar dentro de la muestra.

Para ello se ha realizado un primer bosquejo de ficha de análisis especializada que aúna los criterios necesarios para analizar estos manuales y ayudará a arrojar conclusiones sobre las generalidades del corpus seleccionado.

4.3. Estructuración de la ficha de análisis

La ficha de análisis aquí propuesta está dividida en cuatro grandes apartados, que describiremos a continuación con detalle. Nótese, como se ha mencionado anteriormente, que este es el primer bosquejo de la ficha, que posteriormente fue modificada para incorporar y modificar la información que se pretendía obtener con este instrumento.

4.3.1. Descripción externa del manual

El primer apartado se centra en la descripción externa del manual que se compone por:

- Título.
- Autor o autores.
- Datos bibliográficos correspondientes a la editorial, la edición, el lugar de edición y el número de páginas.
- Composición del manual: correspondiente a la manera en la que está conformado, es decir, si es impreso, qué contiene (libro del alumno, del profesor, de ejercicios o de otro tipo; si es sonoro, está en CD, memoria USB o en internet); si tiene material audiovisual que se encuentre en CD/DVD, en memoria USB o en internet y, por último, si tiene material multimedia que se encuentre en CD/DVD, memoria USB o en internet.

Cada uno de estos descriptores cuentan con una casilla de ‘No’, en el caso de que el manual analizado no contenga algunas de estas características.

4.3.2. Descripción interna del manual

La segunda parte, correspondiente a la descripción interna del manual se hace a partir de una lectura a consciencia de la presentación que se realiza del manual por parte de sus autores,

pero también de la observación que hace el analista de que verdaderamente estas descripciones se vean reflejadas en la composición del manual.

El primer ítem por analizar son los objetivos generales, si aparecen, en qué lugar se encuentran localizados: prólogo o presentación, al inicio de cada lección o en ambos lugares. En cuanto a la metodología predominante, nombramos las más usadas actualmente:

- Estructural: basado en la repetición de estructuras, en la gramática, que conciben el aprendizaje de una segunda lengua como el dominio de sus componentes y elementos.

El método estructural-situacional se interesa más por la forma, o las estructuras lingüísticas, que por el uso de la lengua; y concibe el aprendizaje de una lengua extranjera como un proceso de formación de hábitos lingüísticos, reduciendo la práctica oral a una tarea mecánica para interiorizar las estructuras gramaticales y el vocabulario. (Beghadid, 2013, p. 113)

- Comunicativa: tiene como propósito enseñar al estudiante a comunicarse efectivamente, tomando en cuenta sus necesidades y aptitudes para desarrollar las habilidades lingüísticas. Promueve el uso de recursos auténticos como textos y audios que pueda ayudar al estudiante a usar input real en el aula de clase. Esta metodología tiene ejercicios predominantemente comunicativos, en los que el estudiante necesita de la ayuda de otros para completar sus tareas y aprender.
- Ecléctica: la metodología ecléctica se centra en seleccionar métodos de diferentes enfoques y usarlos en una línea de acción determinada para lograr un objetivo. Aunque este término pueda parecer amplio, puede ser usado por aquellos diseñadores que estén buscando nuevos acercamientos a la manera de enseñar lenguas.

En lo concerniente a la flexibilización de los principios teóricos postulados por los defensores del eclecticismo, los mismos sugieren el uso ilimitado de cualquier procedimiento

no importando su inclinación teórica. La mayor ventaja que ofrece esta flexibilización es que permite recurrir a cualquier tipo de estrategia de enseñanza-aprendizaje que contribuya al alcance del objetivo propuesto, que en este caso es el desarrollo de destrezas lingüísticas dirigidas al aprendizaje de la lengua extranjera. En este sentido y al igual que en la vertiente anterior, se hace más énfasis en el proceso que en el producto final del aprendizaje. (Salazar y Batista, 2005, p. 4)

En el caso de que sea de otro tipo hay una casilla que indica ‘Otras’ y ‘¿Cuál?’ para que quede registrado en este espacio en caso de ser una diferente a las nombradas.

En tercer lugar, encontramos la organización en niveles según el *Marco Común de Referencia Europeo* (A1, A2, B1, B2, C1, C2) que se puede detectar fácilmente con la inspección de la portada y presentación del manual.

La cuarta categoría corresponde a los destinatarios del manual que, en muchas ocasiones tiende a ser un público general, pero, en otros casos, puede ser diseñado para un público concreto, ya sea para una lengua concreta (francés, portugués, inglés[...]) o para un saber específico (negocios, medicina, leyes[...]). Dicho público específico también puede estar determinado por edades, por ejemplo, para adolescentes, cuando está diseñado para usarse dentro del sistema escolar correspondiente a la educación secundaria.

La siguiente categoría corresponde a la programación de objetivos y contenidos, que pueden ser explícitos (encontrarse claramente en el libro) o no explícitos (de manera que el analista los tenga que inferir).

En cuanto a la procedencia de los materiales distinguimos tres clases:

- Reales: aquellos que llegan al estudiante como fueron producidos, sin modificación previa por parte del manual. Aunque cambie el soporte técnico (del periódico al libro de texto, por ejemplo) la estructura del texto es la misma, es decir es idéntica al lugar de donde se extrajo. (Mochón, 2005, p. 1-2). Además, el material real se vincula con una estructuración didáctica que lo usa para desarrollar e integrar las cuatro destrezas.
- Adaptados: en este caso tomamos un material real, pero es transformado para los fines del manual, en este caso la identidad del material cambia, ya que en muchas ocasiones, se suprimen expresiones o vocabulario que no están aún al nivel del público del manual.
- Elaborados específicamente: este tipo de material está diseñado para ese manual en específico. En muchas ocasiones los autores usan personajes que atraviesan todas las historias o usan caricaturas a través del texto para ejemplificar las funciones comunicativas trabajadas.

Cabe mencionar que un manual puede tener los tres tipos de materiales, y por ello el analista podrá marcar las tres casillas dentro de la ficha.

En cuanto a la estimación de horas, se refiere a en cuánto tiempo se trabajarán los contenidos de este manual, que dividimos en seis categorías (0-20, 20-40, 40-60, 60-80, 80-100, +100). En muchas ocasiones el analista no encontrará explícito el tiempo necesario para desarrollar el manual, por lo que, según los contenidos y su conocimiento de la lengua podrá hacer un aproximado del tiempo en que se podrá desarrollar el libro de texto. Por último se considera la organización de las lecciones, es decir si todas se presentan de la misma manera, su lógica interna, presentación de temas, ejercicios y explicaciones, o si, por el contrario, varía.

4.3.3. Análisis del manual

La tercera parte de la ficha correspondiente al análisis del manual. En este apartado se buscan los aspectos que subyacen al desarrollo curricular y metodológico del libro de texto. La ficha responde a lo que Ezquerro (1974, p. 33) citado por Fernández López (2005) llama contenido genérico, clasificado así:

- Los componentes profundos, que corresponderían al contenido fonológico-fonético del manual, el léxico y la gramática, y
- los componentes superficiales, que son los que nos permiten llegar a conocer los componentes profundos y que serían los diálogos, los ejercicios y los apéndices fonéticos, léxicos y gramaticales (p. 727)

El primer criterio es el papel de la lengua materna del estudiante, en caso de que se haga gramática comparativa, listas de vocabulario, etc. Que permitan al estudiante contrastar la L1 y la lengua meta.

La segunda parte se centra en la manera en la que se presenta la L2: si hay contextualización de la lengua, entendiendo esto como el conjunto de factores que enseña el manual para la producción de enunciados determinados por ciertas circunstancias de espacio, tiempo, expectativas, intenciones y conocimientos de los participantes en un acto comunicativo, o si, por el contrario, se presentan las expresiones como constructos gramaticales, sin intervención de un escenario específico o de una función comunicativa.

Después se encuentra el apartado de orientación, dividido en tres categorías: deductiva, inductiva y mixta. Consideramos como orientación deductiva a aquella que “parte de la comprensión de una regla que explica una característica de la lengua, pasa por la observación de cómo funciona dicha regla mediante ejemplos, para llegar a su práctica posterior” (CVC.

Diccionario de términos Clave). Así, un manual de orientación deductiva presentará al inicio de las unidades las reglas gramaticales que guiarán las actividades de la unidad.

Por su parte, la orientación inductiva trata de que los aprendices, de forma inconsciente, se acerquen a la segunda lengua tal como lo realizaron en la primera, o sea, a través de la generación de hipótesis sobre cómo funciona la lengua que oyen y utilizan. De esta manera, un manual con orientación inductiva presentará al aprendiz casos concretos de uso tales como ejemplos, textos y actividades que lo llevarán posteriormente a los conceptos abstractos, es decir, a las reglas que guían los usos que ha venido estudiando. La orientación mixta, por su parte, conjuga ambos enfoques. Puede presentar las reglas que guían el trabajo al inicio o al final de las unidades.

Con respecto a esta presentación de los contenidos lingüísticos Salaberri Ramiro (1990) arguye que es importante considerar el proceso que siguen:

O bien se presentan muchos ejemplos contextualizados que contienen una regla, y mediante la identificación de similitudes, el alumno hace hipótesis sobre las reglas que después confirma o no, o bien se da inicialmente una explicación de la regla que después el alumno tiene que aplicar (p. 113)

El siguiente criterio está centrado en cómo aparece la lengua dentro del manual: si hay prevalencia de la lengua oral (ejercicios de escucha, habla o interacción) si hay prevalencia de la lengua escrita (ejercicios que se centran en contestar preguntas, escribir ensayos, leer textos, etc.) o si hay un equilibrio entre estas dos presentaciones de la lengua. Para ello analizaremos los ejercicios que se presentan en cada una de las unidades, lo que dará un dato preciso para marcar estos criterios.

A continuación, se encuentran las estrategias de aprendizaje. Estas, en palabras de Fernández (1996) son “Operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación”. (p. 412).

Se busca en los manuales estrategias de aprendizaje, generalmente insertadas dentro de la formulación de las actividades del manual para ayudar al estudiante a hacerse consciente de su propio aprendizaje y de esta forma, permitirle el desarrollo de la autonomía.

Por otra parte, entendemos por progresión de contenidos la forma en la que se van presentando los temas y funciones dentro del manual, que se va ajustando al nivel de avance del estudiante dependiendo de su nivel. Para ello los contenidos pueden ser lineales, es decir, que haya a través de las unidades un avance constante de los contenidos, o si, es cíclico, contará con revisión de los contenidos ya sea al final de las unidades, por grupo de unidades, o al final del manual.

Salaberri Ramiro (1990, p. 115) plantea que si un manual tiene una progresión lineal le exige al estudiante que trabaje los contenidos a profundidad, por lo que afianzaría primero un conocimiento antes de continuar con el siguiente, pero puede ralentizar su proceso. En la progresión cíclica los elementos de aprendizaje se presentan de manera más rápida, aunque es susceptible a que se comentan más errores.

El siguiente apartado ‘Contenidos comunicativos’ se divide a su vez en tres subapartados: el primero de ellos corresponde a la programación, que incluye la búsqueda dentro del manual de temas y situaciones de comunicación, la aparición de funciones lingüísticas, elementos pragmáticos y actividades referidas a la comunicación no verbal.

El segundo, referido a la presentación, se interesa por explorar de qué manera se materializan los contenidos dentro del manual, es decir, si aparecen textos, imágenes, videos, diagramas y esquemas, en este apartado no se tienen en cuenta las tablas para completar ejercicios ni los cuadros de explicaciones gramaticales como esquemas.

Bajo el concepto de diálogo agrupamos las interacciones de naturaleza comunicativa, ya sean escuchadas o leídas, que cuenten mínimo con dos premisas, por ejemplo, una pregunta y una respuesta, un saludo y su contestación, etc. Por último, el tercer apartado se refiere a la presencia o ausencia de ejercicios que permitan la aplicación de los contenidos comunicativos.

La próxima categorización corresponde a los contenidos lingüísticos. Esta está dividida en tres macro categorías: fonéticos y ortológicos, gramaticales y léxicos. La primera de ellas referida a los sonidos de la lengua y las normas de pronunciación correcta de dichos sonidos. En el caso de que se presenten, deseamos analizar si en la manera en la que se exponen en el manual se realizan relaciones contrastivas con la L1 y si se presentan ejercicios ya sea dentro de la unidad o en una sección diferente.

El siguiente apartado se centra en las variedades de lengua que presenta el manual, es decir, si tiene una variedad principal. Salaberri Ramiro (1990) plantea que en ciertos niveles “es importante valorar si se presenta un tipo de lengua estándar o se tienen en cuenta variaciones dialectales o estilísticas” (p. 113). Por ello hemos escogido aquellas que consideramos más comunes dentro de los libros de texto (española, argentina, mexicana) y agregamos la variante que estamos buscando (la colombiana), también hay un criterio referido a ‘otras variantes’ en el caso de que la variante principal del manual no sea una de las anteriormente nombradas, si aparece una variante principal, deseamos saber además si incluye otro tipo de variantes.

No obstante un material también puede no tener una variedad principal, siendo así una mezcla de variedades, para lo que se encuentra el criterio de ‘no tiene variedad principal’. Por último se quiere mostrar en la ficha si hay algún tipo de ejercicios para este contenido particular.

Los próximos contenidos se refieren a la gramática, esta a su vez está dividida en dos subapartados. El primero, busca encontrar si hay explicaciones gramaticales dentro del manual, y si, después, se realiza una contextualización, es decir, si se enseñan las situaciones comunicativas en las que dicha gramática es aplicada. En el segundo, buscamos dentro del manual si se presenta ejercitación de los contenidos gramaticales trabajados.

El último apartado de los contenidos lingüísticos está enfocado en el léxico. Dentro de esta categoría encontramos, en la primera parte, si se presentan los criterios de selección, es decir, si el manual especifica que se utilizará un léxico determinado por cada unidad (por ejemplo de viajes, de negocios, etc.) o si, por el contrario, no hay un criterio de selección claro de la presentación de dicho léxico. La segunda parte muestra de qué manera está presentado el léxico dentro del manual: si está integrado en la unidad, si se enseña en una sección independiente de la unidad o si hay un glosario, por ejemplo, al final del manual, en el que se resume el léxico trabajado. Por último deseamos analizar si el vocabulario presentado cuenta con algún tipo de ejercitación, es decir si hay ejercicios para practicar el vocabulario aprendido dentro de una unidad.

La próxima macrocategoría está enfocada en los contenidos culturales. En el caso de que se presente la cultura en el manual, deseamos explorar como aparecen dentro de la programación del libro: si aparecen las variantes formal e informal (variantes funcionales o diafásicas), si

aparecen diversos tipos de culturas y si hay orientación contrastiva, es decir, si se contrasta con la cultura del estudiante o hay contraste entre diversas culturas de la lengua meta.

En la diversidad cultural también deseamos incluir la manera en la que se presenta la cultura. Si la cultura aparece bajo el enfoque informativo, como un apartado al final de las unidades a manera de ilustración o si, por el contrario, se puede evidenciar en ejercicios a través del libro.

4.3.4. Observaciones

El apartado de las observaciones se utilizará, en el caso de ser necesario, para aclarar datos que se consideren relevantes y que no se encuentren dentro de las categorías usadas en la ficha de análisis, pero que el analista considera que deben ser tomadas en cuenta para la discusión de los resultados.

4.4. Ficha 1.0

A continuación se muestra el primer borrador de la ficha, elaborado en el año 2015 y presentado en el IV Encuentro Internacional de Español como Lengua Extranjera en agosto del mismo año en la Universidad Sergio Arboleda en Bogotá, Colombia.

Ficha 1. Primer bosquejo de la ficha de análisis de manuales, adaptada de la ficha de Fernández López (2005) siguiendo los criterios de Tomlinson (2010-2014). (Arboleda, 2015).

1. DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título		
Autor/es		
Datos bibliográficos	Editorial:	

	Edición:			
	Lugar de edición:			
	Año:			
	Nº páginas:			
Composición del manual	Impreso	Sí	Libro del alumno	<input type="checkbox"/>
			Libro del profesor	<input type="checkbox"/>
			Libro de ejercicios	<input type="checkbox"/>
			Otros	<input type="checkbox"/>
		No	<input type="checkbox"/>	
	Sonoro	Sí	En CD	<input type="checkbox"/>
			En memoria USB	<input type="checkbox"/>
			En internet	<input type="checkbox"/>
		No	<input type="checkbox"/>	
	Audiovisual	Sí	En CD/DVD	<input type="checkbox"/>
			En memoria USB	<input type="checkbox"/>
			En internet	<input type="checkbox"/>
		No	<input type="checkbox"/>	
	Multimedia	Sí	En CD/DVD	<input type="checkbox"/>
			En memoria USB	<input type="checkbox"/>
			En internet	<input type="checkbox"/>
		No	<input type="checkbox"/>	

2. DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL			
Objetivos generales	Sí	En el prólogo/presentación	<input type="checkbox"/>
		Al principio de cada lección	<input type="checkbox"/>
		En ambos	<input type="checkbox"/>

	No	<input type="checkbox"/>		
Metodología predominante	Estructural	<input type="checkbox"/>		
	Comunicativa	<input type="checkbox"/>		
	Ecléctica	<input type="checkbox"/>		
	Otros	<input type="checkbox"/>		
Organización en niveles	A1	<input type="checkbox"/>		
	A2	<input type="checkbox"/>		
	B1	<input type="checkbox"/>		
	B2	<input type="checkbox"/>		
	C1	<input type="checkbox"/>		
	C2	<input type="checkbox"/>		
Destinatario	Público general	<input type="checkbox"/>		
	Público concreto	Para una L1 concreta	<input type="checkbox"/>	
		Para un fin específico	<input type="checkbox"/>	
		Edad específica	Infantil	<input type="checkbox"/>
			Adolescente	<input type="checkbox"/>
	Adulto	<input type="checkbox"/>		
Programación de objetivos y contenidos	Explícita	<input type="checkbox"/>		
	No explícita	<input type="checkbox"/>		
Procedencia de los materiales	Reales	<input type="checkbox"/>		
	Adaptados	<input type="checkbox"/>		
	Elaborados específicamente	<input type="checkbox"/>		
Estimación de horas	0-20	<input type="checkbox"/>		
	20-40	<input type="checkbox"/>		
	40-60	<input type="checkbox"/>		
	60-80	<input type="checkbox"/>		
	80-100	<input type="checkbox"/>		

	+ 100	<input type="checkbox"/>
Organización de cada lección	Misma en todas las lecciones	<input type="checkbox"/>
	Diferente en cada lección	<input type="checkbox"/>

3. ANÁLISIS DEL MANUAL					
Papel de la L1	Aparece	<input type="checkbox"/>			
	No aparece	<input type="checkbox"/>			
Presentación de la L2	Contextualización de la lengua		Sí	<input type="checkbox"/>	
			No	<input type="checkbox"/>	
	Orientación	Deductiva	<input type="checkbox"/>		
		Inductiva	<input type="checkbox"/>		
		Mixta	<input type="checkbox"/>		
	Lengua oral / lengua escrita		Prevalencia lengua oral		<input type="checkbox"/>
			Prevalencia lengua escrita		<input type="checkbox"/>
			Equilibrio lengua oral y escrita		<input type="checkbox"/>
	Estrategias de aprendizaje		Tiene	<input type="checkbox"/>	
			No tiene	<input type="checkbox"/>	
	Progresión de contenidos		Lineal (sin revisión de contenidos)		<input type="checkbox"/>
			Cíclica (con revisión de contenidos)		<input type="checkbox"/>
Contenidos comunicativos	Programación	Temas de comunicación		Sí	<input type="checkbox"/>
				No	<input type="checkbox"/>
		Situaciones de comunicación		Sí	<input type="checkbox"/>
				No	<input type="checkbox"/>
		Funciones lingüísticas		Sí	<input type="checkbox"/>
				No	<input type="checkbox"/>
		Elementos pragmáticos		Sí	<input type="checkbox"/>

				No	<input type="checkbox"/>		
		Comunicación no verbal		Sí	<input type="checkbox"/>		
				No	<input type="checkbox"/>		
	Presentación	Textos		<input type="checkbox"/>			
		Diálogos	Leídos	<input type="checkbox"/>			
			Escuchados	<input type="checkbox"/>			
		Imágenes		<input type="checkbox"/>			
		Videos		<input type="checkbox"/>			
		Diagramas, esquemas, etc.		<input type="checkbox"/>			
	Ejercitación	Sí	<input type="checkbox"/>				
No		<input type="checkbox"/>					
Contenidos lingüísticos	Contenidos fonéticos y ortológicos	Sí	Relación con la L1	Contrastiva	<input type="checkbox"/>		
				No contrastiva	<input type="checkbox"/>		
			Presentación	Sección o ejercicios aparte	<input type="checkbox"/>		
				Integrado en la unidad	<input type="checkbox"/>		
			Variedades de lengua	Tiene variedad principal	Colombiana	<input type="checkbox"/>	
					Española	<input type="checkbox"/>	
					Argentina	<input type="checkbox"/>	
					Mexicana	<input type="checkbox"/>	
					Otras	<input type="checkbox"/>	
				No tiene variedad principal		<input type="checkbox"/>	
			Incluye otras variedades		Sí	<input type="checkbox"/>	
					No	<input type="checkbox"/>	
			Ejercitación	Sí	<input type="checkbox"/>		
				No	<input type="checkbox"/>		
	No	<input type="checkbox"/>					
Contenidos							

		gramaticales	Presentación	Explicaciones		Sí	<input type="checkbox"/>			
						No	<input type="checkbox"/>			
				Contextualización		Sí	<input type="checkbox"/>			
						No	<input type="checkbox"/>			
			Ejercitación	Sí	<input type="checkbox"/>					
				No	<input type="checkbox"/>					
		Contenidos léxicos	Criterios de selección	Presenta		<input type="checkbox"/>				
				No presenta		<input type="checkbox"/>				
			Presentación	Integrado en la unidad			Sí <input type="checkbox"/>			
							No <input type="checkbox"/>			
				Sección independiente en la unidad			Sí <input type="checkbox"/>			
							No <input type="checkbox"/>			
				En glosario			Sí <input type="checkbox"/>			
							No <input type="checkbox"/>			
			Ejercitación	Sí	<input type="checkbox"/>					
				No	<input type="checkbox"/>					
Contenidos culturales	Sí	Programación	Variante formal	Sí	<input type="checkbox"/>					
				No	<input type="checkbox"/>					
			Variante no formal	Sí	<input type="checkbox"/>					
				No	<input type="checkbox"/>					
			Diversidad cultural	Sí	<input type="checkbox"/>					
				No	<input type="checkbox"/>					
			Orientación contrastiva	Sí	<input type="checkbox"/>					
				No	<input type="checkbox"/>					
	No	<input type="checkbox"/>								

4. OBSERVACIONES

5. MUESTRA

5.1. Descripción de la muestra

Existe como propuesta consolidada en la Universidad Eafit ubicada en la ciudad de Medellín el libro llamado *Maravillas del español*, centrado en promocionar este idioma en el ámbito panhispánico. Es “un compendio de cuatro libros de seis capítulos” (Ministerio de Educación de Colombia, 2012). De los cuatro libros que se citan aquí, hasta el momento de recolección de la muestra se han editado tres, correspondientes a los volúmenes A1, A2 y B1 conformados tanto por texto guía como por manual de actividades. Estos textos no cuentan con libro del profesor.

La profesora Bedoya de la Universidad de Antioquia, no considera este libro como un producto colombiano, ya que, en su mayoría, fue producido en la universidad de Bergen, en Noruega (2015). Sin embargo, en la nota de prensa del Ministerio de Educación de Colombia, en palabras del rector de la universidad creadora “considera que la creación de esta colección es un gran aporte, pues se trata de la primera obra panhispánica, que incorpora el español de todos los países y regiones que lo hablan”. (2012) y es la bandera pionera de los cursos de español como segunda lengua de dicha institución.

También la Universidad Externado de Colombia ubicada en Bogotá, a través de su centro de Español para Extranjeros (CEPEX), ha publicado una serie de libros para enseñar español como segunda lengua. Dicha colección se llama *Enlace* (1, 2 y 3) y cubre desde el nivel A1 hasta el B2+.

Bogotá es uno de los grandes centros académicos del país y posee diversas propuestas en cuanto a la enseñanza de segundas lenguas en Universidades como la Nacional de Colombia, la

Universidad Sergio Arboleda, la Universidad Pontificia Javeriana, la Universidad de los Andes y la Universidad Pedagógica Nacional como se evidenció en el Cuarto encuentro internacional de español como lengua extranjera: enseñanza, aprendizaje y evaluación realizado en esta ciudad desde el 18 hasta el 20 de agosto del presente año. Desafortunadamente hay poca publicación y sistematización de estas experiencias fuera de las facultades y de las universidades, lo que dificulta conocer cuáles son los trabajos que se están llevando a cabo y considerar los aportes a este campo de las lenguas en el país.

La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia ubicada en la ciudad de Tunja, Boyacá también cuenta con un material para enseñar español como segunda lengua dentro de su centro de idiomas, conformado por tres libros divididos como nivel inicial, intermedio y avanzado. En estos libros, respectivamente, se habla sobre una adecuada progresión de los contenidos basados en las habilidades básicas que permitirán al estudiante adquirir adecuadamente el español como segunda lengua.

5.2. Criterios de selección de la muestra

Todos los manuales que se han publicado hasta el momento en Colombia para enseñar español como segunda lengua son muy valiosos, sin embargo, es necesario delimitar debido al alcance de este trabajo y los objetivos que nos hemos propuesto. Por ello los criterios básicos de selección del corpus para aplicar la ficha especializada, son:

- Manuales que hayan sido diseñados y publicados en Colombia entre los años 2006-2016.
- Manuales que pertenezcan a una colección, con el fin de analizar la consistencia a través de los manuales y de los niveles.

- Pertenecer a una universidad que cuente con un programa de enseñanza de español como segunda lengua en Colombia.
- Solo tomaremos los textos guías de clase, no los manuales de actividades. Es decir que de la colección ‘Maravillas del Español’ tomaremos solo los tres textos guías que tiene la colección.

De los manuales recogidos, aquellos que cumplen con los criterios son los siguientes:

Nombre de la serie	Universidad	Lugar de Procedencia	Número de textos guías
<i>Maravillas del español</i>	Eafit	Medellín	Tres
<i>Enlace</i>	Externado de Colombia	Bogotá	Tres
<i>Español para extranjeros</i>	Pedagógica y tecnológica de Colombia	Tunja	Tres
Total	3 universidades	3 ciudades	9 manuales

5.3. Manuales existentes que no están dentro de la muestra

Debido a la extensión que implica este trabajo y el análisis que se desea llevar a cabo, tomar la totalidad de los manuales publicados en Colombia hasta el año 2016 desborda los límites de esta tesis. Por ello, de los veinte manuales contemplados inicialmente se analizarán nueve de ellos, ya que consideramos que es una muestra representativa y cumple con los criterios mencionados en el apartado anterior.

Mencionaremos aquí los manuales que existen, pero no están dentro de la muestra para reconocer su importancia y mostrar que sí existe un esfuerzo por expandir el mercado de español como segunda lengua en Colombia. A continuación, los presentaremos por orden de publicación, desde el más antiguo (2004) hasta el más actual (2015).

Los primeros manuales a señalar aquí son los de *Cartagena Hispana y Multicultural* de la Universidad Tecnológica de Bolívar, en Cartagena de Indias. Estos manuales fueron publicados en el año 2004 –Nivel básico, intermedio y avanzado–. Aunque son una colección, estos libros no están en el rango del tiempo estipulado para la recolección de manuales (entre el 2006-2016).

El siguiente manual no incluido en la muestra es editado por la Universidad Autónoma de Colombia y creado por M. Parra y L. Rojas (2008) bajo el nombre de *Comuniquémonos en Español, español como lengua extranjera, usuario básico*. Según un artículo publicado en el 2008 M. Parra (p. 8) explica que el proyecto desea desarrollar:

- “Manuales del estudiante.
- ‘Comuniquémonos en Español. ‘Usuario básico’.
- Comuniquémonos en Español. ‘Usuario Independiente’.
- Manuales del profesor.
- Manual del profesor. Usuario básico.
- Manual del profesor. Usuario independiente.
- Audio CD’S”

Sin embargo, hasta la fecha –2016– solo se ha editado el primer libro, correspondiente al nivel básico. Las autoras aclaran que no restringen su propuesta a una variedad particular de lengua, sino que toman en cuenta una “Unidad de la lengua” (Parra y Rojas, 2008, portada) y que además, buscan desarrollar las competencias lingüística y comunicativa bajo un enfoque plurilingüe. La obra se enfoca a la enseñanza del español en Brasil, pero se aclara que puede usarse con usuarios de otras lenguas.

El siguiente libro que se abordará aquí es la *Gramática general del español como lengua extranjera* de Cardona (2009) quien propone un texto de explicaciones gramaticales que “cubre los tiempos verbales más utilizados por los hablantes nativos del español” y, además “sus explicaciones claras hacen que no sea necesaria la presencia de un profesor, convirtiéndose en una guía útil de autoaprendizaje”. Al igual que el texto anterior aclara que no usa una variedad particular de español, por lo que puede usarse indistintamente en toda Latinoamérica.

El próximo texto de esta lista fue creado por Jaramillo, actual director del Centro de Lenguas de la Universidad Pontificia Bolivariana Sede Medellín. Bajo el nombre *¿Usted tiene la palabra!* El autor plantea un método para facilitar el acercamiento a textos escritos en español, que se centra en enriquecer el léxico. Plantea ejercicios de memorización a partir de cuatro tipos: llenar espacios en blanco, organizar oraciones, parear columnas y realizar oraciones propias con sentido (2009, p. 8). En diez series de diez oraciones, lo que da como resultado cien oraciones en total.

El siguiente texto en esta línea está escrito por Calderón (2011) llamado *Español para extranjeros* y editado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas ubicada en la ciudad de Bogotá. El autor, al igual que Parra manifiesta “es mi pretensión, ya que he aprendido muchísimo con su elaboración, estructurar un 2º tomo o volumen cuyas unidades temáticas que ya tengo elegidas o presupuestadas, sean la continuidad histórica de las ya editadas” (p. 13). Sin embargo, no se ha encontrado en el mercado el material que el autor propone a futuro, lo que nos indica que el carácter de este manual es único y no es parte de una colección hasta el año 2016.

Calderón también aclara en la introducción de su libro, como lo hacen a grandes rasgos todos los autores y manuales que se han creado en Colombia, que su objetivo es aportar a la creación de materiales como un mercado nuevo dentro del país, debido a la casi inexistente producción y edición de textos de este tipo. Para finalizar es importante decir que se conforma de “diez unidades o lecciones dirigidas a describir situaciones de la vida cotidiana en Colombia, a nivel personal, comercial, laboral, turístico familiar y lógicamente nacional” (p. 12). Se centra en la competencia comunicativa y trata de realizar una contextualización de los diálogos y lecturas breves que incluye, pero no aclara si son textos auténticos o creados para los propósitos del manual.

La próxima obra se llama *Puertas abiertas I* (2015) por Rico y Sánchez de manera independiente. Está estructurado en unidades independientes que cuentan con apartados que involucran al estudiante y lo llevan a desarrollar diversas habilidades. Se presentan como: *vocabulario útil, leamos, aprendamos, practiquemos, escribamos, vivamos la lengua, tareas y hablemos de...* nota cultural social en la que se incluyen aspectos interesantes y curiosos de la cultura colombiana, con preguntas que llevan al usuario a compararlo con su cultura. Al final de cada unidad se presenta un dicho o frase célebre relacionada con las temáticas trabajadas. En este manual no está explícito que se deseen publicar otros manuales que continúen el trabajo y desemboquen en una serie, pero como es nombrado *Puertas abiertas I*, nos lleva a pensar que es posible que se continúe editando y abarque los siguientes niveles.

Para finalizar está el texto *Destino Bogotá* escrito por Nauta, reconocido autor de diseño de materiales, quien crea una serie de lecturas graduada en seis niveles de aprendizaje. Las narraciones contienen notas léxicas al margen y explotaciones didácticas. La reseña del libro cuenta que la trama del libro se centra en la historia de Martín y su hija Laura, quienes hacen

una especie de viaje en el tiempo que inicia en la estación de tren de Valladolid con destino a Bogotá. (Casa del libro, párr. 1). Este libro no se ha tomado dentro de la muestra ya que, aunque el contexto cultural es Colombia, el autor es holandés y la editorial –Edinumen– es española, por lo que no cumple con los criterios de este trabajo de investigación.

A partir de la revisión de estos textos es curioso que todos ellos expresan que los estudiantes pueden usarlos para estudiar de manera independiente, por lo que el diseño de las actividades es abierto y no necesariamente acompañado de un guía, en este caso un profesor, que pueda aclarar las dudas que surjan en el proceso de aprendizaje.

6. INTERPRETACIÓN PRELIMINAR

6.1. Primer pilotaje a una parte de la muestra

Con el fin de evaluar si la ficha de análisis planteada dentro de este trabajo es consistente con los objetivos, la metodología y los materiales a usar se ha decidido realizar un pilotaje inicial con una de las cuatro series que serán utilizadas en el análisis completo: *Enlace* de la Universidad Externado de Colombia, que cuenta con tres manuales distribuidos de la siguiente manera:

- *Enlace 1*: A1-A2.
- *Enlace 2*: B1-B2.
- *Enlace 3*: B2+

Realizar un pilotaje inicial con una de las series de la muestra nos ayudará a entender el funcionamiento de la ficha de análisis en la aplicación de un manual de texto, y probar si se puede utilizar la ficha o es necesario reajustarla antes de utilizarla con todos los manuales de la muestra.

6.2. Fichas de análisis serie *Enlace*

Ficha 2. Análisis del manual *Enlace 1* con la primera versión de la ficha.

1. DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título	<i>Enlace 1</i>	
Autor/es	Ema Ariza, Clara Helena Beltrán, Claudia Cristina Forero, Clara Isabel Páez.	
Datos bibliográficos	Editorial:	Universidad Externado de Colombia.

	Edición:	Segunda.		
	Lugar de edición:	Bogotá.		
	Año:	2013.		
	Nº páginas:	277.		
Composición del manual	Impreso	Sí	Libro del alumno	X
			Libro del profesor	<input type="checkbox"/>
			Libro de ejercicios	<input type="checkbox"/>
			Otros	<input type="checkbox"/>
		No	<input type="checkbox"/>	
	Sonoro	Sí	En CD	X
			En memoria USB	<input type="checkbox"/>
			En internet	<input type="checkbox"/>
		No	<input type="checkbox"/>	
	Audiovisual	Sí	En CD/DVD	<input type="checkbox"/>
			En memoria USB	<input type="checkbox"/>
			En internet	<input type="checkbox"/>
		No	X	
	Multimedia	Sí	En CD/DVD	<input type="checkbox"/>
			En memoria USB	<input type="checkbox"/>
			En internet	<input type="checkbox"/>
		No	X	

2. DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL			
Objetivos generales	Sí	En el prólogo/presentación	<input type="checkbox"/>
		Al principio de cada lección	X
		En ambos	<input type="checkbox"/>

	No	<input type="checkbox"/>		
Metodología predominante	Estructural	<input type="checkbox"/>		
	Comunicativa	X		
	Ecléctica	<input type="checkbox"/>		
	Otros	<input type="checkbox"/>		
Organización en niveles	A1	X		
	A2	X		
	B1	<input type="checkbox"/>		
	B2	<input type="checkbox"/>		
	C1	<input type="checkbox"/>		
	C2	<input type="checkbox"/>		
Destinatario	Público general	X		
	Público concreto	Para una L1 concreta	<input type="checkbox"/>	
		Para un fin específico	<input type="checkbox"/>	
		Edad específica	Infantil	<input type="checkbox"/>
			Adolescente	<input type="checkbox"/>
		Adulto	<input type="checkbox"/>	
Programación de objetivos y contenidos	Explícita	X		
	No explícita	<input type="checkbox"/>		
Procedencia de los materiales	Reales	X		
	Adaptados	X		
	Elaborados específicamente	X		
Estimación de horas	0-20	<input type="checkbox"/>		
	20-40	<input type="checkbox"/>		
	40-60	<input type="checkbox"/>		
	60-80	<input type="checkbox"/>		
	80-100	<input type="checkbox"/>		

	+ 100	X
Organización de cada lección	Misma en todas las lecciones	X
	Diferente en cada lección	<input type="checkbox"/>

3. ANÁLISIS DEL MANUAL					
Papel de la L1	Aparece	<input type="checkbox"/>			
	No aparece	X			
Presentación de la L2	Contextualización de la lengua		Sí	X	
			No	<input type="checkbox"/>	
	Orientación	Deductiva	<input type="checkbox"/>		
		Inductiva	<input type="checkbox"/>		
		Mixta	X		
	Lengua oral / lengua escrita		Prevalencia lengua oral		<input type="checkbox"/>
			Prevalencia lengua escrita		X
			Equilibrio lengua oral y escrita		<input type="checkbox"/>
	Estrategias de aprendizaje		Tiene	X	
			No tiene	<input type="checkbox"/>	
	Progresión de contenidos		Lineal (sin revisión de contenidos)		X
			Cíclica (con revisión de contenidos)		<input type="checkbox"/>
Contenidos comunicativos	Programación	Temas de comunicación		Sí	X
				No	<input type="checkbox"/>
		Situaciones de comunicación		Sí	X
				No	<input type="checkbox"/>
		Funciones lingüísticas		Sí	X
				No	<input type="checkbox"/>
		Elementos pragmáticos		Sí	X

				No	<input type="checkbox"/>		
		Comunicación no verbal		Sí	<input type="checkbox"/>		
				No	X		
	Presentación	Textos		X			
		Diálogos	Leídos	X			
			Escuchados	X			
		Imágenes		X			
		Videos		<input type="checkbox"/>			
		Diagramas, esquemas, etc.		X			
	Ejercitación	Sí	X				
No		<input type="checkbox"/>					
Contenidos lingüísticos	Contenido s fonéticos y ortológico s	Sí	Relación con la L1		Contrastiva	<input type="checkbox"/>	
					No contrastiva	X	
			Presentación		Sección o ejercicios aparte		<input type="checkbox"/>
					Integrado en la unidad		X
			Variedades de lengua		Tiene variedad principal	Colombiana	X
						Española	<input type="checkbox"/>
						Argentina	<input type="checkbox"/>
						Mexicana	<input type="checkbox"/>
						Otras	<input type="checkbox"/>
					No tiene variedad principal		<input type="checkbox"/>
			Incluye otras variedades		Sí	X	
					No	<input type="checkbox"/>	
			Ejercitación		Sí	X	
					No	<input type="checkbox"/>	
	No	<input type="checkbox"/>					

		Contenidos					
		gramaticales					
			Presentación	Explicaciones		Sí	X
						No	<input type="checkbox"/>
				Contextualización		Sí	X
						No	<input type="checkbox"/>
			Ejercitación	Sí	X		
				No	<input type="checkbox"/>		
		Contenidos léxicos	Criterios de selección	Presenta	X		
				No presenta	<input type="checkbox"/>		
			Presentación	Integrado en la unidad		Sí	X
						No	<input type="checkbox"/>
				Sección independiente en la unidad		Sí	<input type="checkbox"/>
						No	X
				En glosario		Sí	<input type="checkbox"/>
						No	X
			Ejercitación	Sí	X		
				No	<input type="checkbox"/>		
Contenidos culturales	Sí	Programación	Variante formal	Sí	X		
				No	<input type="checkbox"/>		
			Variante no formal	Sí	X		
				No	<input type="checkbox"/>		

			Diversidad cultural	Si	X
				No	<input type="checkbox"/>
			Orientación contrastiva	Si	X
				No	<input type="checkbox"/>
	No	<input type="checkbox"/>			

4. OBSERVACIONES
<p>En cuanto al papel de la L1 no aparece de manera comparativa, sin embargo aparecen nombres propios que no son del español tales como Anthony Merlot, Jacques Audier, Lena Stuart (p. 14), Brian Mitchell, Laura Heller (p. 15) Andrew Smith (p. 17), Dal Jae Park, Daniel Sorensen, Abadallaha Sobeih (p. 27). Estos nombres pueden darnos a entender que los autores tratan de comparar culturas y familiarizar a los estudiantes, tratando de incluir nombres que no son propios del habla hispana. La contextualización de la lengua se realiza en situaciones comunicativas relacionadas con los aspectos culturales de Colombia.</p> <p>Incluye solucionario de los ejercicios y transcripciones de los audios al final del libro.</p>

Ficha 3. Análisis del manual *Enlace 2* con la primera versión de la ficha.

1. DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL				
Título	<i>Enlace 2</i>			
Autor/es	Ema Ariza, Clara Helena Beltrán, Claudia Cristina Forero, Clara Isabel Páez.			
Datos bibliográficos	Editorial:	Universidad Externado de Colombia.		
	Edición:	Segunda.		
	Lugar de edición:	Bogotá.		
	Año:	2013.		
	Nº páginas:	241.		
Composición del manual	Impreso	Sí	Libro del alumno	X
			Libro del profesor	<input type="checkbox"/>

			Libro de ejercicios	<input type="checkbox"/>
			Otros	<input type="checkbox"/>
		No	<input type="checkbox"/>	
	Sonoro	Sí	En CD	X
			En memoria USB	<input type="checkbox"/>
			En internet	<input type="checkbox"/>
		No	<input type="checkbox"/>	
	Audiovisual	Sí	En CD/DVD	<input type="checkbox"/>
			En memoria USB	<input type="checkbox"/>
			En internet	<input type="checkbox"/>
		No	X	
	Multimedia	Sí	En CD/DVD	<input type="checkbox"/>
			En memoria USB	<input type="checkbox"/>
			En internet	<input type="checkbox"/>
		No	X	

2. DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL			
Objetivos generales	Sí	En el prólogo/presentación	<input type="checkbox"/>
		Al principio de cada lección	X
		En ambos	<input type="checkbox"/>
	No	<input type="checkbox"/>	
Metodología predominante	Estructural	<input type="checkbox"/>	
	Comunicativa	X	
	Ecléctica	<input type="checkbox"/>	
	Otros	<input type="checkbox"/>	
Organización en niveles	A1	<input type="checkbox"/>	

	A2	<input type="checkbox"/>		
	B1	X		
	B2	X		
	C1	<input type="checkbox"/>		
	C2	<input type="checkbox"/>		
Destinatario	Público general		X	
	Público concreto	Para una L1 concreta		<input type="checkbox"/>
		Para un fin específico		<input type="checkbox"/>
		Edad específica	Infantil	<input type="checkbox"/>
			Adolescente	<input type="checkbox"/>
Adulto	<input type="checkbox"/>			
Programación de objetivos y contenidos	Explícita	X		
	No explícita	<input type="checkbox"/>		
Procedencia de los materiales	Reales		X	
	Adaptados		X	
	Elaborados específicamente		X	
Estimación de horas	0-20	<input type="checkbox"/>		
	20-40	<input type="checkbox"/>		
	40-60	<input type="checkbox"/>		
	60-80	<input type="checkbox"/>		
	80-100	<input type="checkbox"/>		
	+ 100	X		
Organización de cada lección	Misma en todas las lecciones		X	
	Diferente en cada lección		<input type="checkbox"/>	

3. ANÁLISIS DEL MANUAL

Papel de la L1	Aparece	<input type="checkbox"/>			
	No aparece	X			
Presentación de la L2	Contextualización de la lengua		Sí	X	
			No	<input type="checkbox"/>	
	Orientación	Deductiva	<input type="checkbox"/>		
		Inductiva	<input type="checkbox"/>		
		Mixta	X		
	Lengua oral / lengua escrita		Prevalencia lengua oral		<input type="checkbox"/>
			Prevalencia lengua escrita		X
			Equilibrio lengua oral y escrita		<input type="checkbox"/>
	Estrategias de aprendizaje		Tiene	X	
			No tiene	<input type="checkbox"/>	
	Progresión de contenidos		Lineal (sin revisión de contenidos)		X
			Cíclica (con revisión de contenidos)		<input type="checkbox"/>
Contenidos comunicativos	Programación	Temas de comunicación		Sí	X
				No	<input type="checkbox"/>
		Situaciones de comunicación		Sí	X
				No	<input type="checkbox"/>
		Funciones lingüísticas		Sí	X
				No	<input type="checkbox"/>
		Elementos pragmáticos		Sí	X
				No	<input type="checkbox"/>
		Comunicación no verbal		Sí	<input type="checkbox"/>
				No	X
	Presentación	Textos		X	
		Diálogos	Leídos		X
			Escuchados		X

		Imágenes		X			
		Videos		<input type="checkbox"/>			
		Diagramas, esquemas, etc.		X			
	Ejercitación	Sí	X				
		No	<input type="checkbox"/>				
Contenidos lingüísticos	Contenidos fonéticos y ortológicos	Sí	Relación con la L1	Contrastiva	<input type="checkbox"/>		
				No contrastiva	X		
			Presentación	Sección o ejercicios aparte		<input type="checkbox"/>	
				Integrado en la unidad		X	
			Variedades de lengua	Tiene variedad principal	Colombiana	X	
					Española	<input type="checkbox"/>	
					Argentina	<input type="checkbox"/>	
					Mexicana	<input type="checkbox"/>	
					Otras	<input type="checkbox"/>	
				No tiene variedad principal		<input type="checkbox"/>	
			Incluye otras variedades		Sí	X	
					No	<input type="checkbox"/>	
			Ejercitación	Sí	X		
				No	<input type="checkbox"/>		
			No	<input type="checkbox"/>			
	Contenidos gramaticales						
		Presentación	Explicaciones	Sí	X		
				No	<input type="checkbox"/>		
			Contextualización	Sí	X		
				No	<input type="checkbox"/>		
		Ejercitación	Sí	X			

		Contenidos léxicos	Criterios de selección	No	<input type="checkbox"/>	
				Presenta	X	
			Presentación	No presenta	<input type="checkbox"/>	
				Integrado en la unidad	Sí	X
					No	<input type="checkbox"/>
				Sección independiente en la unidad	Sí	<input type="checkbox"/>
					No	X
				En glosario	Sí	<input type="checkbox"/>
			No		X	
			Ejercitación	Sí	X	
No	<input type="checkbox"/>					
Contenidos culturales	Sí	Programación	Variante formal	Sí	X	
				No	<input type="checkbox"/>	
			Variante no formal	Sí	X	
				No	<input type="checkbox"/>	
			Diversidad cultural	Sí	<input type="checkbox"/>	
				No	X	
			Orientación contrastiva	Sí	<input type="checkbox"/>	
				No	X	
			No	<input type="checkbox"/>		

4. OBSERVACIONES
Es necesario analizar de cerca los contenidos culturales, ya que se presentan muy pocos.

Ficha 4. Análisis del manual *Enlace 3* con la primera versión de la ficha.

1. DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL				
Título	<i>Enlace 3.</i>			
Autor/es	Emma Ariza.			
Datos bibliográficos	Editorial:	Universidad Externado de Colombia.		
	Edición:	Primera edición.		
	Lugar de edición:	Bogotá.		
	Año:	2014.		
	Nº páginas:	239.		
Composición del manual	Impreso	Sí	Libro del alumno	X
			Libro del profesor	<input type="checkbox"/>
			Libro de ejercicios	<input type="checkbox"/>
			Otros	<input type="checkbox"/>
		No	<input type="checkbox"/>	
	Sonoro	Sí	En CD	X
			En memoria USB	<input type="checkbox"/>
			En internet	<input type="checkbox"/>
		No	<input type="checkbox"/>	
	Audiovisual	Sí	En CD/DVD	<input type="checkbox"/>
			En memoria USB	<input type="checkbox"/>
			En internet	<input type="checkbox"/>
		No	X	
	Multimedia	Sí	En CD/DVD	<input type="checkbox"/>
			En memoria USB	<input type="checkbox"/>
			En internet	<input type="checkbox"/>
		No	X	

2. DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL					
Objetivos generales	Sí	En el prólogo/presentación	<input type="checkbox"/>		
		Al principio de cada lección	X		
		En ambos	<input type="checkbox"/>		
	No	<input type="checkbox"/>			
Metodología predominante	Estructural		<input type="checkbox"/>		
	Comunicativa		X		
	Ecléctica		<input type="checkbox"/>		
	Otros		<input type="checkbox"/>		
Organización en niveles	A1	<input type="checkbox"/>			
	A2	<input type="checkbox"/>			
	B1	<input type="checkbox"/>			
	B2	X			
	C1	X			
	C2	X			
Destinatario	Público general		X		
	Público concreto	Para una L1 concreta		<input type="checkbox"/>	
		Para un fin específico		<input type="checkbox"/>	
		Edad específica	Infantil	<input type="checkbox"/>	
			Adolescente	<input type="checkbox"/>	
	Adulto		<input type="checkbox"/>		
Programación de objetivos y contenidos	Explícita	X			
	No explícita	<input type="checkbox"/>			
Procedencia de los materiales	Reales		X		
	Adaptados		X		
	Elaborados específicamente		X		

Estimación de horas	0-20	<input type="checkbox"/>
	20-40	<input type="checkbox"/>
	40-60	<input type="checkbox"/>
	60-80	<input type="checkbox"/>
	80-100	<input type="checkbox"/>
	+ 100	X
Organización de cada lección	Misma en todas las lecciones	<input type="checkbox"/>
	Diferente en cada lección	X

3. ANÁLISIS DEL MANUAL					
Papel de la L1	Aparece	<input type="checkbox"/>			
	No aparece	X			
Presentación de la L2	Contextualización de la lengua		Sí	X	
			No	<input type="checkbox"/>	
	Orientación	Deductiva	<input type="checkbox"/>		
		Inductiva	<input type="checkbox"/>		
		Mixta	X		
	Lengua oral / lengua escrita		Prevalencia lengua oral		<input type="checkbox"/>
			Prevalencia lengua escrita		X
			Equilibrio lengua oral y escrita		<input type="checkbox"/>
	Estrategias de aprendizaje		Tiene	X	
			No tiene	<input type="checkbox"/>	
	Progresión de contenidos		Lineal (sin revisión de contenidos)		X
			Cíclica (con revisión de contenidos)		<input type="checkbox"/>
Contenidos comunicativos	Programación	Temas de comunicación		Sí	X
				No	<input type="checkbox"/>

		Situaciones de comunicación		Sí	X		
				No	<input type="checkbox"/>		
		Funciones lingüísticas		Sí	X		
				No	<input type="checkbox"/>		
		Elementos pragmáticos		Sí	X		
				No	<input type="checkbox"/>		
	Comunicación no verbal		Sí	X			
			No	<input type="checkbox"/>			
	Presentación	Textos		X			
		Diálogos	Leídos	X			
			Escuchados	X			
		Imágenes		X			
Videos		<input type="checkbox"/>					
Diagramas, esquemas, etc.		X					
Ejercitación	Sí	X					
	No	<input type="checkbox"/>					
Contenidos lingüísticos	Contenidos fonéticos y ortológicos	Sí	Relación con la L1	Contrastiva		<input type="checkbox"/>	
				No contrastiva		X	
			Presentación	Sección o ejercicios aparte		<input type="checkbox"/>	
				Integrado en la unidad		X	
			Variedades de lengua	Tiene variedad principal	Colombiana	X	
					Española	<input type="checkbox"/>	
					Argentina	<input type="checkbox"/>	
					Mexicana	<input type="checkbox"/>	
					Otras	<input type="checkbox"/>	
				No tiene variedad principal		<input type="checkbox"/>	
Incluye otras variedades		Sí	X				

					No	<input type="checkbox"/>	
			Ejercitación	Sí	<input type="checkbox"/>		
				No	<input type="checkbox"/>		
	No	<input type="checkbox"/>					
	Contenidos gramaticales						
			Presentación	Explicaciones	Sí	X	
					No	<input type="checkbox"/>	
			Contextualización	Sí	X		
				No	<input type="checkbox"/>		
			Ejercitación	Sí	X		
	No	<input type="checkbox"/>					
	Contenidos léxicos	Criterios de selección	Presenta	X			
			No presenta	<input type="checkbox"/>			
		Presentación	Integrado en la unidad	Sí	X		
				No	<input type="checkbox"/>		
Sección independiente en la unidad			Sí	<input type="checkbox"/>			
			No	<input type="checkbox"/>			
En glosario			Sí	<input type="checkbox"/>			
			No	<input type="checkbox"/>			
Ejercitación	Sí	X					
	No	<input type="checkbox"/>					
Contenidos culturales	Sí	Programación	Variante formal	Sí	X		
				No	<input type="checkbox"/>		
			Variante no formal	Sí	X		
				No	<input type="checkbox"/>		
Diversidad cultural	Sí	X					

				No	<input type="checkbox"/>
			Orientación contrastiva	Sí	<input type="checkbox"/>
				No	X
	No	<input type="checkbox"/>			

4. OBSERVACIONES
Fonética: incluye variedad principal, colombiana –con acento bogotano–. La otra variedad que se muestra en uno de los diálogos es el español, de la lectura del libro de un autor.

6.3. Hallazgos realizados con la ficha 1.0 a la serie *Enlace*

Los tres libros tienen la misma introducción, lo que varía es el número de unidades que contiene cada manual y que se especifica al principio, así el A1-A2 tiene 14 unidades, mientras el B1-B2 y el B2+ tienen 12 unidades. Además los dos primeros manuales están escritos por cuatro autoras, mientras el tercero está escrito por solo una de ellas.

6.3.1. Enlace 1

6.3.1.1. Presencia de lengua oral y lengua escrita

El número de ejercicios que aparecen dentro del análisis no corresponden necesariamente con el número real de los manuales, debido a que, recurrentemente, los ejercicios trabajan a su vez la lengua oral y la lengua escrita, por ejemplo: “1.14. Petra es una turista sueca. Escuche sus opiniones sobre las personas y la comida suramericana. Complete con los verbos “caer bien/ caer mal y parecer”. (*Enlace 1*, p. 184). En este caso tenemos lengua oral (correspondiente a escuchar) y lengua escrita (correspondiente a completar vacíos dentro del ejercicio).

En ‘la presentación de la lengua’ cuando analizamos si hay prevalencia de la lengua oral o de la lengua escrita, encontramos que muchos ejercicios trabajan en conjunto las destrezas orales y las escritas, con enunciados del tipo “escuche y lea” (*Enlace I*, p. 14).

Algunos ejercicios son de carácter abierto: generalmente son preguntas abiertas que desean que los estudiantes expresen su opinión. Debido a que, dentro del manual, no aparece un espacio para escribir la respuesta a las preguntas hemos asumido que corresponden a la interacción, claro que el docente puede explotar este recurso de manera oral o escrita.

Tabla 1. Presentación de la lengua: ejercicios centrados en la oralidad y en la escritura detallado por unidades.

ENLACE 1		
Unidad	Lengua oral	Lengua Escrita
1	16	18
2	8	17
3	11	29
4	9	17
5	3	20
6	11	25
7	12	22
8	5	29
9	16	19
10	7	34
11	14	25
12	21	25
13	9	30

14	19	24
Total	154	334

6.3.1.2. Estrategias de aprendizaje

En la introducción las autoras comentan que “presentan las respuestas a las tareas y actividades de cada unidad. El sentido de esta sección es que el estudiante, a partir de posibles errores, haga un ejercicio de autocorrección dirigido a afianzar su autonomía”. (p. 10)

El tipo de estrategias de aprendizaje que encontramos se centran en:

- Preguntar al profesor o investigar/consultar en internet. (p. 224).
- Semejanzas en el vocabulario de la lengua meta y de la L1.
- Escribir menús propios del país de origen, realizar árboles genealógicos de su familia.
- Escribir textos sobre su lugar originario a partir de un ejemplo. (p. 166).

6.3.1.3. Elementos pragmáticos

En la introducción los autores explican que el manual “está estructurado en 14 unidades, cada una de las cuales tiene un eje pragmático y temático alrededor del cual se desarrolla” (Ariza, Beltrán, Forero y Páez, 2013, p. 9). Algunas de las unidades utilizan expresiones comunes tales como “¡Somos un montón!” (p. 59), “Al que madruga, Dios le ayuda” (p. 139), “Entre gustos, no hay disgustos” (p. 175).

6.3.1.4. Comunicación no verbal

No hay información referida a la comunicación no verbal.

6.3.1.5. Criterios de selección de léxico

De acuerdo con el tema elegido para cada unidad el léxico se relaciona con éste, como se puede evidenciar en la tabla dos:

Tabla 2. Criterios de selección de léxico, *Enlace 1*.

Nombre de la unidad	Tema	Léxico
La clase	Saludar y presentarse	Saludos, despedidas, expresiones útiles, números.
¿Quién es usted?	Presentarse y preguntar la nacionalidad.	Países, gentilicios, idiomas.
Y tú ¿Qué haces?	Preguntar por profesión oficio y lugar de residencia.	Profesiones y ocupaciones, lugares donde trabaja la gente, partes del día, números.
¡Somos un montón!	Relaciones de parentesco.	Parentesco.
¿Cómo somos?	Descripciones físicas y de personalidad.	Adjetivos.
Las tres comidas.	Expresar existencia, interactuar en un restaurante.	Alimentos, medidas de peso, números.
Necesito apartamento.	Descripciones de vivienda.	Partes de una vivienda, objetos de la casa.
¿Cómo estás?	Expresar condiciones físicas y dolencias, describir el tiempo atmosférico, expresar estados de ánimo y carácter.	Partes del cuerpo, el clima, estaciones, meses del año.
Al que madruga, Dios le ayuda.	Rutinas diarias, acciones habituales.	Números ordinales, expresiones de tiempo.
Algunos metros más cerca de las estrellas.	Identificar y describir lugares, expresar existencia de un sitio, seguir instrucciones.	Lugares de la ciudad.
Entre gustos, no hay disgustos.	Gustos, preferencias, acuerdo y desacuerdo, deseos.	Aficiones, deportes.
¿Aló?	Hablar por teléfono, hacer invitación, describir el vestuario.	Situaciones sociales, la ropa.

Mis planes.	Expresar planes futuros, probabilidad e incertidumbre, concesión, sorpresa y enojo, obligación y necesidad, hipótesis y predicciones sobre el futuro.	Los viajes.
¿Qué pasó...?	Expresar acciones pasadas y acabadas.	Diverso.

En la última unidad el léxico no está condicionado por los temas que se tratarán, sino que se clasifica como “diverso”. Sin embargo notamos que esta unidad usa el léxico de las lecciones anteriores, a modo de repaso.

6.3.2. Enlace 2

6.3.2.1. Presencia de lengua oral y lengua escrita

Tabla 3. Presentación de la lengua: ejercicios centrados en la oralidad y en la escritura detallado por unidades.

ENLACE 2		
Unidad	Lengua oral	Lengua Escrita
1	5	28
2	7	34
3	8	23
4	15	30
5	13	30
6	9	23
7	16	31
8	10	21

9	10	24
10	14	24
11	9	23
12	12	23
Total	128	314

6.3.2.2. *Audio*

La variante principal, sin duda, es la colombiana, en particular el español de Bogotá. Hay dos audios en los que se incluye la variante española y dos hablando con acento extranjero. Se adiciona una canción de Jorge Drexler, cantante uruguayo, con la canción *Polvo de estrellas*. Dicha canción no está incluida dentro del CD de audios, sino que está sugerida para buscar en una herramienta externa.

La mayoría de los audios tienen fondos que producen algún tipo de interferencia, tales como música o diálogos de otras personas en el fondo. Como apunte curioso, hay leves diferencias entre los textos que aparecen escritos en el libro y la manera en la que son leídos en el audio.

6.3.2.3. *Criterios de selección de léxico*

De acuerdo con el tema elegido para cada unidad el léxico se relaciona con éste, como se puede evidenciar en la tabla 3.

Tabla 4. Criterios de selección de léxico, *Enlace 2*.

Nombre de la unidad	Tema	Léxico
¿En qué se fueron?	Contar experiencias de viaje.	Medios de transporte, aeropuerto, hotel.

De vacaciones y fiestas	Expresar realización de acciones terminadas, conocimiento acerca de alguien.	Viajes.
¿Qué has hecho?	Hablar sobre experiencias personales y estados de ánimo.	Estados físicos y de ánimo.
De las fábulas a la leyenda urbana.	Describir un hecho pasado y las acciones habituales en dicho pasado.	Animales, personajes de cuentos infantiles clásicos.
Recordemos el pasado.	Narrar hechos y experiencias.	Inventos. (Algunas veces el vocabulario es forzado, no responde necesariamente a los objetivos comunicativos que plantea el manual).
Ten el valor de equivocarte.	Dar consejos, recomendaciones, órdenes e instrucciones.	Máximas de la sabiduría popular.
Una vida saludable.	Dar consejos, recomendaciones, instrucciones, condiciones posibles, hablar sobre causas.	Profesiones de la salud, enfermedades, medio ambiente, alimentos.
Polvo de estrellas.	Contar experiencias, definir objetos y profesiones, expresar circunstancias.	Medios de comunicación, astronomía.
¿Qué habrá pasado?	Expresar incertidumbre, hipótesis, involuntariedad, pedir y negar permisos y favores.	DIVERSO.
Me encantaría trabajar ahí.	Expresar deseos, pedir y dar consejos, favores y hacer sugerencias.	Laboral.
¿Qué dice?	Interpretar las palabras de otro, transmitir informaciones, escribir correspondencia formal y no formal.	Cine, fórmulas de correspondencia.
Ojalá que te vaya bien.	Influir sobre la conducta de otros, expresar deseos.	DIVERSO.

En el caso de *Enlace 2* aparecen dos unidades en las que su vocabulario se clasifica como “diverso”, mostrando la progresión a comparación de *Enlace 1*, en el que una sola unidad –la

última, lección 14– aparece con vocabulario “diverso”, a suerte de recopilación del vocabulario de todo el manual.

6.3.3. Enlace 3

Hay un cambio de los libros A1-A2, B1-B2 al del nivel avanzado B2+. En la introducción de los dos primeros se afirma que “todas las unidades del libro intermedio cuentan con una sección de ortografía, orientada a aquellos aspectos formales de la lengua en los cuáles se ha evidenciado que los estudiantes[...]cuentan con más problemas” (2013, p. 10), por su parte el libro B2+ aclara que “algunas unidades del libro avanzado cuentan con una sección de ortografía[...]” lo que demuestra, desde la introducción, que la estructuración de las unidades va a ser diferente. Las unidades en las que no aparecen contenidos referidos a la ortografía abarcan desde la unidad nueve hasta la doce.

Es también importante anotar que el manual avanzado fue realizado solo por una autora, a diferencia de los manuales básico e intermedio que fueron realizados por cuatro autoras.

6.3.3.1. Presencia de lengua oral y lengua escrita

Tabla 5. Presencia de lengua oral y lengua escrita, *Enlace 3*.

ENLACE 3		
Unidad	Lengua oral	Lengua Escrita
1	14	31
2	12	27
3	20	23
4	16	29
5	13	22

6	12	22
7	12	19
8	15	25
9	15	15
10	18	25
11	19	29
12	17	14
Total	183	281

Aunque todavía hay prevalencia de la lengua escrita es evidente que en este nivel la ejercitación de la lengua oral ha aumentado considerablemente en comparación con los otros dos libros. Hay un notorio aumento en el trabajo de la lengua oral en el nivel avanzado, sobre todo en lo que se refiere a la interacción. La diferencia entre las lecciones se debe a que algunas de ellas trabajan ortografía y otras no, como sucede en las lecciones nueve a doce.

6.3.3.2. Estrategias de aprendizaje

La primera estrategia de aprendizaje metacognitiva aparece en *Enlace 3*, unidad 7, p. 131, en donde los estudiantes contestan diferentes preguntas sobre sus creencias sobre el aprendizaje de español. Entre más avanza el nivel de la serie, se evidencian más estrategias de aprendizaje, siendo casi nulas en el manual de nivel inicial y mostrándose muchas más en el nivel avanzado.

6.3.3.3. Audios

En la página 96 del libro aparece por primera vez en toda la serie ejercicios que trabajan ‘antes de la audición’, ‘durante la audición’ y ‘después de la audición’. Curiosamente el ejercicio

de ‘antes de la audición’ aparece justo después del ejercicio de audio, en donde dice “Escuche la opinión de[...]”.

Tabla 6. Audios y variedades del manual.

Audio	Variedades
1	Española: uso informal-colombiana.
2	Colombiana, bogotana-extranjero con acento.
3	Colombiana, bogotana
4	Neutro.
5	Neutro.
6	Neutro.
7	Neutro.
8	Neutro.
9	Colombiano-bogotano.
10	Neutro.
11	Neutro-colombiano, bogotano-extranjero con acento-neutro.
12	Colombiano, Bogotá-neutro.
13	Colombiano/a-bogotano.
14	Colombiano-bogotano.
15	Colombiano-neutro.
16	Colombiano-bogotano.
17	Colombiano.
18	Colombiano.
19	Neutro.
20	Neutro.
21	Colombiano-bogotano.

22	Colombiano-bogotano.
23	Neutro.
24	Neutro.
25	Bogotano.
26	Neutro.
27	Neutro.

6.3.3.4. Comunicación no verbal

A diferencia de los dos primeros manuales, *Enlace 3* contempla expresamente la comunicación no verbal, su objetivo se centra en “reflexionar sobre la importancia del aprendizaje del sistema no verbal cuando se estudia una lengua extranjera” –unidad 12, B2+–.

En esta misma unidad, llamada ‘los encuentros interculturales’ se habla expresamente de la intercultura, el único apartado de toda la serie de libros que trata el tema. Que estos dos temas se presenten en la última unidad del último libro, donde el estudiante podría haber alcanzado el nivel C1-C2 según el diseño curricular del manual, da a entender que solo los estudiantes de nivel avanzado pueden comprender y ser formados tanto en la interculturalidad como en la comunicación no verbal.

6.3.3.5. Criterios de selección del léxico

Tabla 7. Criterios de selección de léxico, *Enlace 3*.

Nombre de la unidad	Tema	Léxico
Hijo de tigre sale pinta’o	Hacer descripciones físicas y de personalidad.	Partes del cuerpo
Cuentos de espantos	Expresar acciones que empezaron en el pasado, pero que continúan en el	Literatura

	presente.	
Compre dos, lleve tres	Interpretar anuncios publicitarios.	Publicidad
Pueblo chico, infierno grande	Mostrar acuerdo y desacuerdo	Las ciudades, la contaminación del suelo
La necesidad crea sabios	Describir y definir objetos conocidos	Hogar
Nadie es profeta en su tierra	Formular propuestas, aceptarlas y rechazarlas.	Inmigración
Cosas del trabajo	Expresar el objetivo o la finalidad de lo que se quiere conseguir con una acción	Trabajo
¿Estudias o trabajas?	Expresar un obstáculo, un inconveniente o una objeción.	Educación
¡Qué raro!	Negar una información o presentarla como poco probable.	Participación ciudadana
La política	Expresar sentimientos, deseos y condiciones irreales en el presente.	Política, sector agrícola.
Si lo hubiera sabido...	Expresar condiciones en el pasado y sus consecuencias, expresar arrepentimiento y excepciones a las condiciones.	Movilidad
Encuentros interculturales	Reflexionar sobre los encuentros interculturales, transmitir las palabras de otra persona, reflexionar sobre la importancia del aprendizaje del sistema no verbal cuando se estudia una lengua extranjera.	Vocabulario relativo a los encuentros interculturales, comunicación no verbal.

Cómo se puede ver en la tabla 7, los contenidos son más profundos. También se puede notar que no existe la categoría de vocabulario ‘Diverso’ en este manual, como si aparecía en *Enlace 1* y *2*. Tanto el nombre de la unidad, el tema y el vocabulario están en consonancia y tienen una correlación a través del desarrollo de las unidades.

6.4. Cambios realizados a la ficha 1.0

Con el objetivo de mejorar la ficha y la interpretación final de los resultados se han realizado diversos cambios de los que estamos convencidos sistematizarán y tendrán más impacto en la interpretación final.

Un cambio notorio es que se han numerado los apartados para poder referenciarlos de manera rápida y sencilla. De esta manera es mucho más claro y conciso la citación de estos en la parte de las observaciones y en el análisis final del trabajo. A continuación se presentan detalladamente los cambios realizados a la ficha.

6.4.1. Descripción externa del manual

Encontramos algunas categorías que son necesarias reajustar en la descripción externa del manual y que creemos pueden ayudar a la precisión del análisis que estamos buscando.

En la parte de los datos bibliográficos añadimos si es parte de una serie ya que consideramos que un libro sea parte de una serie le da un carácter diferente a la serie. Salaberri Ramiro (1990) en su análisis pregunta *¿Pertenece el libro a una serie y coinciden las mismas características en los otros libros de la serie?* Agrega otros criterios que el analista puede tomar en cuenta como *¿Hay en cada libro una tabla con la programación de los restantes libros de la serie?* *¿Cuenta con algún tipo de referencia que muestre que el libro es la continuación o el principio de otra serie de libros?* (p. 118).

Si es parte de una serie nos preguntamos si tienen los mismos autores durante toda la serie o cambian ya que el diseñador también influencia en el contenido del manual.

6.4.2. Descripción interna del manual

A este apartado de la ficha no fue necesario hacerle ningún ajuste o cambio.

6.4.3. Análisis del manual

Al realizar el análisis piloto con la ficha 1.0 descubrimos que el criterio de presentación de la L2 en lo que se refiere a la lengua oral y lengua escrita es demasiado amplio y en la caracterización misma de los ejercicios muchos de ellos no se restringen solo a lo oral o a lo escrito, si no que se presentan como una mezcla de ambos.

También debido a la metodología de los libros y a su enfoque no parece muy relevante este criterio para la escogencia de un manual por encima de otro. Es por lo anterior que hemos decidido graduar la presentación de la lengua a partir del uso de ejercicios comunicativos, entendidos como actividades que permiten al estudiante obtener algo con la lengua: interactuar, comunicarse con alguien, enfocándose en las verdaderas necesidades e intereses de los estudiantes.

Esta ficha no tomará en cuenta ejercicios que tiendan a reproducir textos sin verdadera comunicación. Tampoco se tomarán en cuenta ejercicios que pidan reproducción exacta de información y comunicación ya que no genera una tarea comunicativa real sino una reproducción artificial del contenido que se encuentra en el libro de texto. La ficha se enfocará en ejercicios que exijan algún nivel de producción y creatividad de los alumnos.

Así que hemos decidido enfocar las actividades a la comunicación y clasificarlas de la siguiente manera:

6.4.3.1. Actividades de comunicación funcional

Estas actividades se basan en el intercambio de información, en razonar para llegar a un acuerdo o encontrar soluciones a problemas o acertijos. En este tipo de actividades los estudiantes no necesitan ubicarse en situaciones imaginarias.

Vacío de información: cuando un estudiante necesita de la información de otro para llevar a cabo el ejercicio. Es más comunicativo el ejercicio si pide descripciones y soluciones, más que respuestas simples. Solamente con la ayuda de otro se puede solucionar la tarea.

Transferencia de información: extraer información de un texto o un audio en el que se toman apuntes y se discuten con otros acerca de lo observado, leído o escuchado.

Negociación de significados: ejercicios en los que los alumnos tienen que motivar y convencer a sus compañeros para realizar alguna actividad. Este tipo de ejercicios propician la cooperación para resolver problemas. También se incita a los estudiantes a que pregunten al profesor para aclarar información o conocer información nueva.

6.4.3.2. Actividades de interacción social

Las actividades que buscaremos en la interacción social son:

Diálogos: que tiendan a tener sugerencias, en vez de pautas estrictas. En este tipo de actividades también se pueden encontrar trabajo en equipo como “trabaje con un compañero para[...]” ya que genera discusiones simples sobre un tópico común.

Juegos de roles: los alumnos se imaginan estar en cierta situación y asumen un papel específicos como si la situación fuese real. (Littlewood, 1998, p. 47 citado por Modeér, 2011, p. 13).

Entrevistas y debates: medianamente controladas sin que lleguen a ser reproducción exacta del material. Incluye actividades con la premisa “Pregunte a un compañero[...]” que genera respuestas simples de manera unidireccional.

Proyectos o tareas de comunicación: caracterizado por llevar a cabo una serie de actividades que brinda un producto final a través de tareas auténticas.

Escrito: chats y correos electrónicos que exijan una respuesta.

Ya que el análisis de las actividades comunicativas va a realizarse de una manera exhaustiva hemos decidido retirar el apartado de ‘contenido comunicativo’ que aparecía en la ficha 1.0. Dicho apartado cubría de manera más general lo referido a actividades comunicativas gradado solo por sí aparecían o no.

Los apartados eran los siguientes:

- Programación: referida a temas y situaciones de comunicación, funciones lingüísticas, elementos pragmáticos y comunicación no verbal.
 - o El caso de la comunicación no verbal ha sido especialmente interesante, ya que es parte de la comunicación, y también parte fundamental de la cultura. Por eso está contemplada en este lugar de la ficha. La idea de que un manual de texto presente contenidos más allá de un sistema lingüístico y enseñe a los estudiantes la utilización de información pragmática y situacional a través de la comunicación no verbal es fundamental. El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación* contempla que quienes usen el marco determinarán y considerarán como capacitar a los estudiantes para “relacionar acciones con palabras y viceversa” (2002, p. 87) y qué

“comportamientos paralingüísticos de la lengua meta tendrá que reconocer y comprender el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto” (2002, p. 88). Encontrar que en la serie *Enlace* solo hay una unidad, al final del nivel avanzado que habla sobre la comunicación no verbal, hace aún más llamativa esta categoría y nos cuestiona sobre la importancia que quienes diseñan materiales dan a la comunicación no verbal.

- La presentación de textos, diálogos, imágenes, videos y la ejercitación se analizarán dentro de las actividades comunicativas. En cuanto a los diagramas y esquemas serán incluidos como una parte de las estrategias de aprendizaje.

De esta manera consideramos que estos apartados se transforman en conceptos más específicos que ayudarán al analista a observar la estructura del libro como una clara radiografía de su contenido para los usos específicos que se estén buscando.

6.4.3.3. Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son muy importantes para los aprendices ya que son “operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación”. (Fernández López, 1996, p. 412).

Debido a su relevancia hemos considerado necesario especificar más este campo de análisis dentro de la ficha 2.0, ya que en su primera versión solo se busca si aparece o no. En la segunda versión queremos mostrar qué tipos de estrategias de aprendizaje estamos buscando y qué tantas existen dentro de los manuales analizados.

Fernández López (1996) realiza un recorrido por diversos autores que han estudiado y clasificado las estrategias de aprendizaje. Después de analizar detalladamente los tipos de estrategias que se muestran en el artículo nos hemos decantado por usar aquellas que puedan rastrearse en los manuales.

Somos conscientes de las estrategias de aprendizaje son tan variadas que un rastreo completo de esta categoría tomaría una ficha especializada completa, y por ello hemos decidido restringir nuestra búsqueda a lo que, en nuestro criterio, pueden ser las más frecuentes y tangibles. Ya desde el primer rastreo que realizamos con la ficha 1.0 encontramos los siguientes tipos de estrategias:

- Preguntar al profesor o investigar/consultar en internet. (p. 224, *Enlace 1*).
- Semejanzas en el vocabulario de la lengua meta y de la L1.
- Escribir menús propios del país de origen, realizar árboles genealógicos de su familia.
- Escribir textos sobre su lugar originario a partir de un ejemplo. (p. 166).

Se ha decidido entonces tomar la categorización de Oxford (1990), planteada por Fernández López (1996, p. 423-424) para especificar el análisis. Utilizamos solo las categorías de las estrategias directas, ya que las indirectas están enfocadas en los procesos metacognitivos de los aprendientes y consideramos que no aplican para el trabajo que estamos llevando a cabo.

Las estrategias de aprendizaje directas son aquellas en las que se manipula directamente la lengua con el fin de activar determinados esquemas mentales. Hemos agregado algunas categorías pertenecientes a la taxonomía de Bloom para enriquecerlas:

Memorísticas: tienden a crear asociaciones mentales, agrupaciones, relacionar con lo conocido; contextualizar; asociar con imágenes y sonidos como dibujos, mapas semánticos,

cuadros, palabras claves, palabras fonéticamente próximas; repasos; terminología; hechos específicos; clasificaciones y categorías; principios y generalizaciones; teorías y estructuras. Dentro del análisis hemos utilizado la abreviación EADMEM (Estrategias de Aprendizaje Memorísticas) y las hemos señalado con el **color azul** dentro de todos los manuales.

Cognitivas: Prácticas de repetición; completar, reconocimiento de estructuras y modelos; extraer ideas principales; aplicar reglas y conocimientos a nuevas situaciones; contrastar lenguas; traducir; tomar notas; resumir; subrayar; evidenciar; verificar; interpretar; extrapolar; reescribir; organizar; inferir (implicaciones, consecuencias, predicciones). Dentro del análisis hemos utilizado la abreviación EADCOG (Estrategias de Aprendizaje Cognitivas) y las hemos señalado con el **color rosado** dentro de todos los manuales.

Compensatorias: adivinar el sentido de un ejercicio a partir de claves o pistas; definir; superar o suplir carencia pidiendo ayuda, cambiando de lengua, utilizando gestos; realizar hipótesis, inventar palabras; expresar opiniones; utilizar sinónimos, antónimos y paráfrasis. Dentro del análisis hemos utilizado la abreviación EADCOM (Estrategias de Aprendizaje Compensatorias) y las hemos señalado con el **color amarillo** dentro de todos los manuales.

6.4.3.4. Contenidos fonéticos y ortológicos

Se han agregado más campos al apartado de contenidos fonéticos y ortológicos para realizar una búsqueda precisa. Este apartado se centrará en analizar los audios de los manuales con el fin de reconocer cuáles variantes se están usando y cuál es su porcentaje de aparición.

Se ha adicionado el campo ‘número total de audios’ para tener porcentajes de aparición de las variantes que se están buscando. En el número total de audios serán considerados todos los que tengan una relación directa con los ejercicios y explicaciones del libro. Por eso no se

tomarán en cuenta presentación del curso o detalles metodológicos que estén en los discos compactos. En la ficha 1.0 teníamos clasificadas las variantes colombiana, española, argentina y mexicana. Después del primer análisis se ha decidido estructurar más esta categoría.

Existen diversos autores que han estudiado el tema de las variantes del español y cada uno tiene una visión diferente acerca de cómo deben clasificarse. Algunos como García Moutón (2001, citado por García, 2009-2010, p. 19) piensan que establecer fronteras que dividan las ‘zonas dialectales’ en hispanoamérica parece una tarea vana e imposible. Sin embargo otros como Palacios Alcaine (2006, citado por García, 2009-2010, p. 20) observa que es posible delimitar algunas áreas dialectales en el español de América tales como la andina (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia) el español caribeño (Antillas y costa atlántica de México, Centroamérica) y el español del Río de la plata (Argentina, Paraguay y Uruguay).

Estas ‘zonas dialectales’ son las que adaptaremos en esta investigación. Otros autores se han preocupado a su vez por las diferentes clases de variantes del español peninsular (la diferencia entre el habla de Castilla, Andalucía y Canarias). Ya que los manuales que vamos a analizar son diseñados en Colombia, y por el primer análisis que hemos realizado a los libros no hay una diferencia entre las variantes del español de España, llamaremos español peninsular a todas las variantes que se puedan apreciar de España.

En el caso de que el analista encuentre otras variantes agregamos un campo de completación ‘¿Cuáles?’. Si es necesario agregar más información sobre este aspecto se utilizará el apartado cuatro ‘Observaciones’, para clarificar en el caso de que sea necesario.

6.4.3.5. Contenidos culturales

Comunicación no verbal: Como señalamos antes el apartado de los contenidos comunicativos se ha transformado en actividades comunicativas y hemos reubicado la ‘comunicación no verbal’ en el apartado de los contenidos culturales.

Diagramas y esquemas: Los diagramas y esquemas también han pasado a ser parte de las actividades comunicativas, por lo que se ha eliminado este campo de los contenidos culturales.

6.4.3.6. Observaciones

El apartado de observaciones continúa en la parte final de la ficha como un campo que permite al analista tomar apuntes o especificar hallazgos no contemplados en la ficha y que personalizarán su análisis.

6.5. Versión final de la ficha 2.0

A continuación presentamos la ficha completa y reajustada como resultado del exhaustivo análisis que realizamos con el pilotaje de los tres primeros libros. Esta ficha tiene su versión en el programa *Excel* que nos permitirá extraer los análisis y las gráficas para encontrar las tendencias que estamos buscando.

Ficha 5. Versión final de la ficha de análisis.

1. Descripción externa del manual			
1.1. Título			
1.2. Autor/es			
1.3. Datos bibliográficos	1.3.1. Editorial:		
	1.3.2. Edición:		
	1.3.3. Lugar de edición:		
	1.3.4. Año:		
	1.3.5. Nº páginas:		
1.4. Composición del manual	1.4.1. Parte de una serie	<input type="checkbox"/> Sí	¿Cuál? <input type="checkbox"/> Mismos autores
		<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Autores diferentes
	1.4.2. Impreso	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> Libro del alumno
		<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Libro del profesor
	1.4.3. Sonoro	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> Libro de ejercicios
		<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Otros
	1.4.4. Audiovisual	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> En CD
		<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> En memoria USB
	1.4.5. Multimedia	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> En internet
		<input type="checkbox"/> No	

2. Descripción interna del manual			
2.1. Objetivos generales	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> En el prólogo/presentación	
		<input type="checkbox"/> Al principio de cada lección	
		<input type="checkbox"/> En ambos	
	<input type="checkbox"/> No		
2.2. Metodología predominante	<input type="checkbox"/> Estructural		
	<input type="checkbox"/> Comunicativa		
	<input type="checkbox"/> Ecléctica		
	<input type="checkbox"/> Otra		
2.3. Organización en niveles	<input type="checkbox"/> A1		
	<input type="checkbox"/> A2		
	<input type="checkbox"/> B1		
	<input type="checkbox"/> B2		
	<input type="checkbox"/> C1		
	<input type="checkbox"/> C2		
2.4. Destinatario	<input type="checkbox"/> Público general		
	<input type="checkbox"/> Público concreto	<input type="checkbox"/> Para una L1 concreta <input type="checkbox"/> Para un fin específico	
		<input type="checkbox"/> Edad específica	<input type="checkbox"/> Infantil
			<input type="checkbox"/> Adolescente
		<input type="checkbox"/> Adulto	
2.5. Programación de objetivos y contenidos	<input type="checkbox"/> Explícita		
	<input type="checkbox"/> No explícita		
2.6. Procedencia de los materiales	<input type="checkbox"/> Reales		
	<input type="checkbox"/> Adaptados		
	<input type="checkbox"/> Elaborados específicamente		
2.7. Estimación de horas	<input type="checkbox"/> 0-20		
	<input type="checkbox"/> 20-40		
	<input type="checkbox"/> 40-60		
	<input type="checkbox"/> 60-80		
	<input type="checkbox"/> 80-100		
	<input type="checkbox"/> Más de 100		
2.8. Organización de cada lección	<input type="checkbox"/> Misma en todas las lecciones		
	<input type="checkbox"/> Diferente en cada lección		

3. Análisis del manual							
3.1. Papel de la L1	<input type="checkbox"/> Aparece						
	<input type="checkbox"/> No aparece						
3.2. Presentación de la L2	3.2.1. Contextualización de la lengua		<input type="checkbox"/> Sí				
			<input type="checkbox"/> No				
	3.2.2. Orientación	<input type="checkbox"/> Deductiva					
		<input type="checkbox"/> Inductiva					
		<input type="checkbox"/> Mixta					
	3.2.3. Actividades comunicativas	Número total de actividades					
		Tiene <input type="checkbox"/>	Comunicación funcional <input type="checkbox"/>		Porcentaje de aparición		
				Vacio de información			
				Transferencia de información			
				Negociación de significados			
			Interacción social <input type="checkbox"/>	Diálogos			
				Juegos de rol			
Entrevistas y debates							
Proyectos o tareas							
Escrita							
<input type="checkbox"/> No tiene							
3.2.4. Estrategias de aprendizaje directas	Tiene <input type="checkbox"/>		Porcentaje de aparición				
		Memorísticas					
		Cognitivas					
		Compensatorias					
<input type="checkbox"/> No tiene							
3.2.5. Progresión de contenidos	<input type="checkbox"/> Lineal (sin revisión de contenidos)						
	<input type="checkbox"/> Cíclica (con revisión de contenidos)						
4. Observaciones							

7. ANÁLISIS

7.1. Primera serie: Enlace

7.1.1. *Enlace 1*

Ficha 6. Análisis *Enlace 1*.

1. Descripción externa del manual			
1.1. Título	Enlace 1		
1.2. Autor/es	Ema Ariza, Clara Helena Beltrán, Claudia Cristina Forero, Clara Isabel Páez.		
1.3. Datos bibliográficos	1.3.1. Editorial:	Universidad Externado de Colombia.	
	1.3.2. Edición:	Segunda.	
	1.3.3. Lugar de edición:	Bogotá.	
	1.3.4. Año:	2013	
	1.3.5. N° páginas:	277	
1.4. Composición del manual	1.4.1. Parte de una serie	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	¿Cuál? Enlace. <input type="checkbox"/> Mismos autores <input checked="" type="checkbox"/> Autores diferentes
		<input type="checkbox"/> No	
	1.4.2. Impreso	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> Libro del alumno <input type="checkbox"/> Libro del profesor <input type="checkbox"/> Libro de ejercicios <input type="checkbox"/> Otros
		<input type="checkbox"/> No	
	1.4.3. Sonoro	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> En CD <input type="checkbox"/> En memoria USB <input type="checkbox"/> En internet
		<input type="checkbox"/> No	
	1.4.4. Audiovisual	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> En CD <input type="checkbox"/> En memoria USB <input type="checkbox"/> En internet
		<input checked="" type="checkbox"/> No	
	1.4.5. Multimedia	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> En CD <input type="checkbox"/> En memoria USB <input type="checkbox"/> En internet
		<input checked="" type="checkbox"/> No	

2. Descripción interna del manual			
2.1. Objetivos generales	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> En el prólogo/presentación	
		<input type="checkbox"/> Al principio de cada lección	
		<input checked="" type="checkbox"/> En ambos	
	<input type="checkbox"/> No		
2.2. Metodología predominante	<input type="checkbox"/> Estructural		
	<input checked="" type="checkbox"/> Comunicativa		
	<input type="checkbox"/> Ecléctica		
	<input type="checkbox"/> Otra		
2.3. Organización en niveles	<input checked="" type="checkbox"/> A1		
	<input checked="" type="checkbox"/> A2		
	<input type="checkbox"/> B1		
	<input type="checkbox"/> B2		
	<input type="checkbox"/> C1		
	<input type="checkbox"/> C2		
2.4. Destinatario	<input type="checkbox"/> Público general		
	<input checked="" type="checkbox"/> Público concreto	<input type="checkbox"/> Para una L1 concreta <input type="checkbox"/> Para un fin específico	
		<input type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adolescente <input checked="" type="checkbox"/> Adulto	
		<input checked="" type="checkbox"/> Edad específica	
2.5. Programación de objetivos y contenidos	<input checked="" type="checkbox"/> Explícita		
	<input type="checkbox"/> No explícita		
2.6. Procedencia de los materiales	<input checked="" type="checkbox"/> Reales		
	<input checked="" type="checkbox"/> Adaptados		
	<input checked="" type="checkbox"/> Elaborados específicamente		
2.7. Estimación de horas	<input type="checkbox"/> 0-20		
	<input type="checkbox"/> 20-40		
	<input type="checkbox"/> 40-60		
	<input type="checkbox"/> 60-80		
	<input type="checkbox"/> 80-100		
	<input checked="" type="checkbox"/> Más de 100		
2.8. Organización de cada lección	<input checked="" type="checkbox"/> Misma en todas las lecciones		
	<input type="checkbox"/> Diferente en cada lección		

3. Análisis del manual						
3.2. Presentación de la L2	3.1. Papel de la L1	<input type="checkbox"/> Aparece <input checked="" type="checkbox"/> No aparece				
	3.2.1. Contextualización de la lengua	<input checked="" type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No				
	3.2.2. Orientación	<input type="checkbox"/> Deductiva <input type="checkbox"/> Inductiva <input checked="" type="checkbox"/> Mixta				
	3.2.3. Actividades comunicativas	Número total de actividades	473			
		Tiene <input checked="" type="checkbox"/>	Comunicación funcional <input checked="" type="checkbox"/>	Vacío de información	2.75%	
				Transferencia de información	0%	
				Negociación de significados	0.63%	
			Interacción social <input checked="" type="checkbox"/>	Diálogos	4.86%	
				Juegos de rol	0.84%	
				Entrevistas y	2.32%	
				Proyectos o tareas	0%	
				Escrita	0.21%	
<input type="checkbox"/> No tiene						
3.2.4. Estrategias de aprendizaje directas	Tiene <input type="checkbox"/>		Porcentaje de aparición			
		Memorísticas	31.50%			
		Cognitivas	12.47%			
	<input type="checkbox"/> No tiene					
3.2.5. Progresión de contenidos	<input checked="" type="checkbox"/> Lineal (sin revisión de contenidos) <input type="checkbox"/> Cíclica (con revisión de contenidos)					

3.3. Contenidos lingüísticos	3.3.1. Contenidos fonéticos y ortológicos	Número total de audios	56	Porcentaje		
		Variedades de lengua	Tiene variedad principal	Andina	<input checked="" type="checkbox"/>	89.29%
				Caribeña	<input checked="" type="checkbox"/>	0.89%
				Río de la plata	<input type="checkbox"/>	0%
				Peninsular	<input type="checkbox"/>	0%
				Otras	<input checked="" type="checkbox"/>	9.82%
			No tiene variedad principal	<input type="checkbox"/>		
		Incluye otras variedades	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	¿Cuáles? Acento extranjero		
			<input type="checkbox"/> No			
		Ejercitación	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No		
	3.3.2. Contenidos gramaticales	Presentación	<input checked="" type="checkbox"/> Explicaciones			
			<input checked="" type="checkbox"/> Contextualización			
		Ejercitación	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No		
	3.3.3. Contenidos léxicos	Criterios de selección	<input checked="" type="checkbox"/> Presenta	<input type="checkbox"/> No presenta		
		Presentación	Integrado en la unidad	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
Sección independiente en la unidad			<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No		
En glosario			<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No		
Ejercitación			<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No		
3.4. Contenidos culturales		3.4.1. Programación	Variante formal	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
			Variante no formal	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
	Diversidad cultural		<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No		
	Orientación contrastiva		<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No		
	Comunicación no verbal		<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No		
	Porcentaje de aparición		0%			

Tabla 8. Número de ejercicios por unidad. *Enlace 1.*

Unidad	Número de ejercicios
1	24
2	21
3	38
4	30

5	27
6	43
7	30
8	30
9	34
10	35
11	35
12	48
13	39
14	39
Total	473

Tabla 9. Actividades comunicativas por unidad. *Enlace 1.*

Unidad	Vacío de información	Transferencia de información	Negociación de significados	Diálogos	Juegos de roles	Entrevistas y debates	Proyectos o tareas	Escrita
1	0	0	1	3	0	1	0	0
2	0	0	0	1	0	1	0	0
3	0	0	0	5	0	1	0	0
4	0	0	0	1	0	1	0	0
5	1	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	3	2	0	0	1
7	2	0	0	0	0	0	0	0
8	0	0	1	0	1	0	0	0
9	1	0	0	2	0	0	0	0
10	2	0	0	0	0	1	0	0
11	5	0	0	0	0	1	0	0
12	1	0	1	6	1	1	0	0
13	0	0	0	2	0	0	0	0
14	1	0	0	0	0	4	0	0
Total	13	0	3	23	4	11	0	1

Ejemplos de diálogos:

1. Trabaje con un compañero[...] (p. 45)
2. Compare con las respuestas de su compañero (p. 57)
3. Converse con los compañeros sobre los siguientes gustos. (p. 186).

Ejemplos de entrevista:

1. Haga una breve encuesta a un compañero de clase. (p. 64)

2. Escriba sus gustos y los de un compañero. (p. 178) (en una tabla en la que se debe completar campos sobre gustos y pasatiempos).
3. Pregunte a un compañero[...] (p. 48)
4. ¿Se ha hecho las siguientes preguntas? Indague a un compañero. (p. 188).

Ejemplo de vacío de información:

1. Describa a un actor o a una actriz de cine. No diga su nombre. Sus compañeros adivinarán.
2. En parejas. Pregunte a su compañero y escriba[...] (p. 114).
3. Escriba las características de los productos, hacienda comparaciones para que su compañero adivine de qué artículo habla. (p. 116).
4. Observe las prendas de vestir. Escoja tres y descríbalas. Siga el modelo del ejercicio 4.4. Sus compañeros adivinan de qué prenda habla.
5. Escoja uno de los productos de la foto. Con su compañero escriba un diálogo (usted es el vendedor y su compañero es el cliente). (p. 99).

Tabla 10. Estrategias de aprendizaje directas. *Enlace 1.*

Unidad	Memorísticas	Cognitivas	Compensatorias	Total
1	13	1	1	15
2	12	3	2	17
3	16	2	3	21
4	8	1	1	10
5	12	5	2	19
6	11	7	3	21
7	10	3	0	13
8	9	5	0	14

9	5	5	2	12
10	11	3	2	16
11	10	5	4	19
12	15	9	5	29
13	9	5	3	17
14	8	5	5	18
Total	149	59	33	241

Memorísticas

Ejemplo juego de roles:

1. Usted va al Restaurante El Carbón. Imagine que su compañero o compañera es el mesero.
¿Qué quiere ordenar? Siga el modelo del diálogo entre el mesero y los clientes. (p. 101).
2. Escoja una de las anteriores tarjetas de servicio a domicilio, o diseñe la suya y haga un pedido. Imagine que su compañero o compañera es el empleado. (p. 103).
3. Trabaje con un compañero. Simule conversaciones telefónicas cortas, teniendo en cuenta las siguientes situaciones: (p. 197).

Asociar con imágenes y dibujos:

1. Primera página del libro. (unidad 1, pag. 13).

Crear asociaciones mentales: (asociaciones con conceptos conocidos, dando ejemplos):

1. ¿Qué otros saludos conoce en español? (p. 15)

Ejemplo: Hola, buenas tardes[...]

Asociar con sonidos:

1. Escuche y repita.
2. Escuche y marque la letra que oiga. (p. 16)

Clasificaciones y categorías:

1. ¿Cuáles palabras describen aspectos positivos y cuáles negativos?
2. ¿Qué palabras describen apariencia física?
3. ¿Qué palabras describen personalidad?
4. ¿Cuáles palabras son femeninas y cuáles masculinas?
5. ¿Cuáles palabras están en plural y cuáles en singular? (p. 76).

Cognitiva

Subrayar:

1. Ahora, subraye el nombre de cada persona del ejercicio anterior. (p. 17)

Reconocimiento de estructuras y modelos:

1. Observe las formas del verbo ser que aparecen en negrilla en los diálogos anteriores. Úselas para completar las siguientes oraciones. (p. 29).

2. De acuerdo con la anterior clasificación, complete las reglas:

1. Generalmente, los nombres terminados en –a son femeninos.
2. Generalmente, los nombres terminados en –o son _____ [...](p. 47).

Aplicar reglas y conocimientos generales a nuevas situaciones:

1. Construya su árbol familiar y envíelo al correo electrónico de su profesor. (p. 65).

Evidenciar, interpretar, implicar:

1. Intente deducir algunas reglas.

Ejemplo: Los adjetivos terminados en -o, -a, -dor, -dora, -tón, -tona tienen cuatro formas: masculina, femenina, singular y plural.

Los adjetivos terminados en _____ y _____ solo tienen dos formas: singular y plural.
(p. 81)

Compensatoria

Adivinar el sentido de un ejercicio a partir de claves o pistas:

1. ¿Cuál es la palabra?

Ce-o-ele-o-eme-be-i-a (p. 17).

Superar una carencia pidiendo ayuda (o buscando ayuda en un recurso externo)

1. Busque en el diccionario las palabras que no entienda en el texto anterior. (p. 39).

Tabla 11. Contenido fonético y ortológico. *Enlace 1.*

Audio	Andina	Caribeña	Río de la Plata	Peninsular	Otras	¿Cuál?
1	1					
2					1	Acento extranjero
3	1					
4	1					

5	1					
6	0.5				0.5	Acento extranjero
7	1					
8	1					
9	1					
10	1					
11					1	Acento extranjero
12	1					
13	1					
14	1					
15	1					
16	1					
17	1					
18	1					
19	1					
20	1					
21	1					
22	1					
23	1					
24	1					
25	1					
26	1					
27	1					
28	0.5				0.5	Acento extranjero
29	1					
30	1					
31	1					
32	0.5				0.5	Acento extranjero
33	1					

34	1					
35	1					
36	1					
37	1					
38	0.5				0.5	Acento extranjero
39	0.5	0.5				
40	0.5				0.5	Acento extranjero
41	1					
42	0.5				0.5	Acento extranjero
43	1					
44	1					
45	1					
46	1					
47	1					
48	1					
49	1					
50	1					
51	0.5				0.5	Acento extranjero
52	1					
53	1					
54	1					
55	1					
56	1					
	50	0.5			5.5	

Tabla 12. Diversidad cultural. *Enlace 1.*

Capítulo	¿Aparece la cultura?	¿Dónde?
----------	----------------------	---------

1	No	
2	No	
3	Sí	Al final del capítulo, como un texto que habla de cuanto ganan las profesiones.
4	Sí	Al final del capítulo, con ilustraciones, explicando como en algunos países hispanohablantes se usan palabras de lazos familiares sin ser familia.
5	Sí	Al final del capítulo, con el título “Mis hijos, tus hijos y los nuestros” en donde se explica cómo son las familias latinoamericanas actuales.
6	Sí	Al final del capítulo en el que se habla del café colombiano. (p. 105). Hay una ilustración relacionada con la famosa imagen cafetera de Juan Valdés. El texto se llama “¿Cómo preparar una buena taza de café colombiano? ¡Es muy fácil!”
7	Sí	Al final del capítulo hay un texto titulado “No hay nada como el hotel mama” que habla de los jóvenes latinoamericanos que no abandonan su casa hasta una edad avanzada.
8	Sí	Al final del capítulo hay un texto “El carácter de los hispanos” (p. 138). Que habla sobre cómo son los hispanos. Tiene un apartado bastante particular “Los hispanohablantes expresan sus emociones y sentimientos de muchas formas, aun en contextos donde no parece apropiado. Los problemas de los países llamados en vías de desarrollo se maquillan con sonrisas y alegría, tal vez como un mecanismo de conservación”.
9	Sí	Hay un texto en la página 156 titulado “Opiniones de un hombre” Que habla del tiempo que se tardan las mujeres para organizarse. El texto es machista y muestra como las mujeres tardan mucho tiempo y los hombres cinco minutos para organizarse.
10	Sí	En la página 172 hay una descripción de “La tienda”. Se habla de los hispanoamericanos en general.
11	No	
12	Sí	En la página 212 se habla sobre la moda y cómo cambió en Latinoamérica después de la llegada de los españoles. “La moda no incomoda”
13	No	
14	Sí	La canción de cumpleaños en español (p. 248).

Tabla 13. Orientación contrastiva. *Enlace 1.*

Capítulo	¿Se contrasta la cultura, se hacen comparaciones?	¿Dónde, cómo?
1	No	
2	No	
3	Sí	Y en su país, ¿cuál es la profesión mejor pagada? ¿Cuál es el salario promedio para profesionales? ¿Ganan más mujeres o los hombres? Compare con las respuestas del compañero. (p. 57).
4	No	
5	Sí	¿La familia latinoamericana es diferente a la de su país? ¿En qué aspectos? (Unidad 5, p. 85).
6	No	
7	Sí	Unidad 7 (p. 122) ¿Usted qué opina? ¿Es fácil dejar la casa paterna? En general, ¿Los jóvenes de su país hasta que edad permanecen en casa de los padres? ¿En qué trabajan los jóvenes? ¿Hay mucho desempleo juvenil en su país?
8	Sí	¿Percibe diferencias entre el carácter de los hispanohablantes y el de las personas de su país? Establezca comparaciones.
9	No	
10	Sí	Con relación al texto anterior de la tienda dice “¿En su país hay algo similar? Escriba y comparta con la clase?”
11	No	
12	No	
13	No	
14	Sí	Primero está la canción de cumpleaños en español. Luego se le pide al estudiante que escriba en el tablero la canción de cumpleaños de su país de origen y que se la enseñe a la clase.

7.1.1.1. Ejemplos de variante formal y no formal

1. ¿Las anteriores comunicaciones son de carácter formal o informal?
2. Subraye las expresiones que indican ese carácter.
3. Trabaje en parejas. Establezca citas formales para las siguientes situaciones.
 - ❖ Pedir cita para obtener la visa.
 - ❖ Pedir cita en un banco para solicitar un préstamo.
 - ❖ Citar a una entrevista para ingreso a la universidad. (p. 203)

7.1.1.2. Ejemplos de comunicación no verbal

No hay ejemplos de comunicación no verbal dentro de este manual.

7.1.2. Enlace 2

Ficha 7. Análisis *Enlace 2*.

1. Descripción externa del manual			
1.1. Título	Enlace 2		
1.2. Autor/es	Ema Ariza, Clara Helena Beltrán, Claudia Cristina Forero, Clara Isabel		
1.3. Datos bibliográficos	1.3.1.Editorial:	Universidad Externado de Colombia.	
	1.3.2.Edición:	Segunda.	
	1.3.3. Lugar de edición:	Bogotá.	
	1.3.4. Año:	2013	
	1.3.5. N° páginas:	241	
1.4. Composición del manual	1.4.1. Parte de una serie	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	¿Cuál? Enlace. <input type="checkbox"/> Mismos autores <input checked="" type="checkbox"/> Autores diferentes
		<input type="checkbox"/> No	
	1.4.2. Impreso	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> Libro del alumno <input type="checkbox"/> Libro del profesor <input type="checkbox"/> Libro de ejercicios <input type="checkbox"/> Otros
		<input type="checkbox"/> No	
	1.4.3. Sonoro	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> En CD <input type="checkbox"/> En memoria USB <input type="checkbox"/> En internet
		<input type="checkbox"/> No	
	1.4.4.Audiovisual	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> En CD <input type="checkbox"/> En memoria USB <input type="checkbox"/> En internet
		<input checked="" type="checkbox"/> No	
	1.4.5. Multimedia	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> En CD <input type="checkbox"/> En memoria USB <input type="checkbox"/> En internet
		<input checked="" type="checkbox"/> No	

2. Descripción interna del manual			
2.1. Objetivos generales	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> En el prólogo/presentación	
		<input type="checkbox"/> Al principio de cada lección	
		<input checked="" type="checkbox"/> En ambos	
	<input type="checkbox"/> No		
2.2. Metodología predominante	<input type="checkbox"/> Estructural		
	<input checked="" type="checkbox"/> Comunicativa		
	<input type="checkbox"/> Ecléctica		
	<input type="checkbox"/> Otra		
2.3. Organización en niveles	<input type="checkbox"/> A1		
	<input type="checkbox"/> A2		
	<input checked="" type="checkbox"/> B1		
	<input checked="" type="checkbox"/> B2		
	<input type="checkbox"/> C1		
	<input type="checkbox"/> C2		
2.4. Destinatario	<input type="checkbox"/> Público general		
	<input checked="" type="checkbox"/> Público concreto	<input type="checkbox"/> Para una L1 concreta <input type="checkbox"/> Para un fin específico	
		<input type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adolescente <input checked="" type="checkbox"/> Adulto	
		<input checked="" type="checkbox"/> Edad específica	
2.5. Programación de objetivos y contenidos	<input checked="" type="checkbox"/> Explícita		
	<input type="checkbox"/> No explícita		
2.6. Procedencia de los materiales	<input checked="" type="checkbox"/> Reales		
	<input checked="" type="checkbox"/> Adaptados		
	<input checked="" type="checkbox"/> Elaborados específicamente		
2.7. Estimación de horas	<input type="checkbox"/> 0-20		
	<input type="checkbox"/> 20-40		
	<input type="checkbox"/> 40-60		
	<input type="checkbox"/> 60-80		
	<input type="checkbox"/> 80-100		
	<input checked="" type="checkbox"/> Más de 100		
2.8. Organización de cada lección	<input checked="" type="checkbox"/> Misma en todas las lecciones		
	<input type="checkbox"/> Diferente en cada lección		

3. Análisis del manual						
3.1. Papel de la L1	<input type="checkbox"/> Aparece					
	<input checked="" type="checkbox"/> No aparece					
	3.2.1.Contextualización de la lengua					
	<input checked="" type="checkbox"/>					
	<input type="checkbox"/>					
	3.2.2.Orientación					
	<input type="checkbox"/> Deductiva					
	<input type="checkbox"/> Inductiva					
	<input checked="" type="checkbox"/> Mixta					
	Número total de actividades 397					
3.2. Presentación de la L2	3.2.3. Actividades comunicativas	Tiene <input checked="" type="checkbox"/>	Comunicación funcional <input checked="" type="checkbox"/>	Vacío de información	0.75%	
				Transferencia de información	0.75%	
				Negociación de significados	1.00%	
			Interacción social <input checked="" type="checkbox"/>	Diálogos	5.03%	
				Juegos de rol	0.50%	
				Entrevistas y debates	1.25%	
				Proyectos o tareas	0%	
				Escrita	0.50%	
			<input type="checkbox"/> No tiene			
			3.2.4.Estrategias de aprendizaje directas	Tiene <input checked="" type="checkbox"/>	Porcentaje de aparición	
	Memorísticas	26.95%				
	Cognitivas	28.70%				
	Compensatorias	9.82%				
	<input type="checkbox"/> No tiene					
	3.2.5. Progresión de contenidos	<input checked="" type="checkbox"/> Lineal (sin revisión de contenidos)				
<input type="checkbox"/> Cíclica (con revisión de contenidos)						

3.3. Contenidos lingüísticos	3.3.1. Contenidos fonéticos y ortológicos	Número total de audios	38	Porcentaje	
		Tiene variedad principal	Andina	<input checked="" type="checkbox"/>	92.10%
			Caribeña	<input type="checkbox"/>	0.00%
			Río de la plata	<input type="checkbox"/>	0%
			Peninsular	<input checked="" type="checkbox"/>	5%
			Otras	<input checked="" type="checkbox"/>	2.63%
		Variedades de lengua	No tiene variedad principal		<input type="checkbox"/>
			Incluye otras variedades	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	¿Cuáles? Acento extranjero
		<input type="checkbox"/> No			
		3.3.2. Contenidos gramaticales	Ejercitación	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
	Presentación		<input checked="" type="checkbox"/> Explicaciones		
			<input checked="" type="checkbox"/> Contextualización		
	Ejercitación		<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
	3.3.3. Contenidos léxicos		Criterios de selección	<input checked="" type="checkbox"/> Presenta	<input type="checkbox"/> No presenta
		Presentación	Integrado en la unidad	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Sección independiente en la unidad			<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	
En glosario			<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	
Ejercitación			<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
3.4. Contenidos culturales		3.4.1. Programación	Variante formal	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
			Variante no formal	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
	Diversidad cultural		<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
	Orientación contrastiva		<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
	Comunicación no verbal		<input type="checkbox"/> Sí	Porcentaje de aparición	
			<input checked="" type="checkbox"/> No		0%
	<input type="checkbox"/> No				

Tabla 14. Número de ejercicios por unidad. *Enlace 2.*

Unidad	Número de ejercicios
1	30
2	39

3	41
4	39
5	36
6	27
7	40
8	28
9	29
10	29
11	27
12	32
Total	397

Tabla 15. Actividades comunicativas por unidad. *Enlace 2.*

Unidad	Vacío de información	Transferencia de información	Negociación de significados	Diálogos	Juegos de roles	Entrevistas y debates	Proyectos o tareas	Escrita
1	0	0	0	0	1	0	0	0
2	2	0	0	1	0	0	0	0
3	1	0	0	1	0	1	0	1
4	0	0	2	5	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	1	0	0
6	0	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0	1
8	0	1	1	2	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	1	0	0
10	0	0	0	5	1	1	0	0
11	0	2	1	2	0	1	0	0
12	0	0	0	4	0	0	0	0

Total	<u>3</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>20</u>	<u>2</u>	<u>5</u>	<u>0</u>	<u>2</u>
--------------	----------	----------	----------	-----------	----------	----------	----------	----------

Ejemplo de vacío de información:

1. ¿Qué objetos lleva cuando va de vacaciones de verano en su país? ¿Y a otro país? Con su compañero escriba una lista. (p. 34).

Ejemplo de transferencia de información:

1. Vuelva a escuchar y anote al menos una pregunta de las que formula Sagan. Discútalas con sus compañeros. (p. 143).

Ejemplo de negociación de significados:

1. ¿Qué otras expresiones ha escuchado? Comparta con la clase y explique o pregunte el significado. (p. 73).

1. Escuche un fragmento del libro *Mujeres de ojos grandes*, de la escritora Ángela Mastretta, pero antes busque en el diccionario o pregúntele a su compañero/a que significan las siguientes palabras[...] (p. 76).

Ejemplos de diálogos:

1. Discuta con sus compañeros/as el significado de estas tradiciones y supersticiones. (p. 50).

2. Trabaje en parejas. Expresa estados de ánimo. Su compañero le hará sugerencias. (p. 66).

Ejemplo juego de roles:

1. Trabajen en parejas y escojan roles.

A: Cliente B: Recepcionista.

Situación: A ya está en la habitación del hotel. Llama por teléfono a B, se identifica (nombre y número de habitación) y le comunica que algo hace falta/no funciona/no está bien. (p. 24).

Ejemplos de entrevistas y debates:

1. Entreviste a un/a compañero/a. Pregúntele por cosas que ha deseado hacer y no ha hecho todavía. (p. 60).

Ejemplo de comunicación funcional escrita:

1. Escriba una posible carta de respuesta a la novia de Juan. (p. 59).

2. Diseñe su recetario en español. Envíe una receta saludable al correo electrónico del profesor y al de sus compañeros. Utilice formas verbales similares a las de la receta de Margarita. (p. 139).

Tabla 16. Estrategias de aprendizaje directas. *Enlace 2.*

Unidad	Memorísticas	Cognitivas	Compensatorias	Total
1	10	9	3	22
2	7	10	2	19
3	14	9	3	26
4	15	7	3	25
5	6	17	1	24
6	9	11	0	20
7	16	6	0	22
8	6	8	5	19
9	9	7	2	18
10	7	7	11*	25

11	3	11	4	18
12	5	12	5	22
Total	107	114	39	260

Memorísticas

Asociar con imágenes, dibujos, sonidos (audios):

1. Observe las fotos. Escriba en el cuadro qué palabras evocan. (p. 23).
2. ¿Recuerda a qué se refieren las siguientes palabras que escuchó? Asócielas y escriba un corto texto usándolas. (p. 19).
3. Complete las palabras con I o Y. (p. 28).
4. Crear asociaciones mentales: (asociaciones con conceptos conocidos, dando ejemplos).

Identificar:

1. Roberto Santodomingo trabaja en una empresa multinacional. Es un ejecutivo muy bueno en su área. Sin embargo, trata a sus colegas como sus subalternos. Esto le ha generado ya algunos inconvenientes. Escuche cómo se dirige a sus compañeros. ¿Qué expresiones utiliza? Identifíquelas. (p. 181).

Palabras fonéticamente próximas:

1. Observe el grupo de palabras que aparece en cada uno de los óvalos. Asocie las que tienen igual sonido. Use el diccionario monolingüe o pregúntele a su profesor el significado. (p. 187).

2. Palabras homófonas. Busque en el diccionario las palabras que no conoce y o pregúntele a su profesor. (p. 203).

Cognitiva

Prácticas de repetición:

1. ¿De las siguientes afirmaciones, cuáles van con saber y cuáles con conocer? (p. 43).

Subrayar:

1. Al llegar al hotel, Isabela conversa con la recepcionista. Subraye la información más adecuada con base en la conversación. (p. 23).

Reconocimiento de estructuras y modelos:

1. Complete las reglas de uso del verbo saber. (p. 42).

2. Busque en el texto las palabras o expresiones correspondientes a las siguientes definiciones.
(p. 59).

Aplicar reglas y conocimientos generales a nuevas situaciones:

1. Estas son algunas de las actividades que Pedro y sus amigos estuvieron haciendo en Yucatán. Ayude a construir las oraciones que aparecen abajo. (p. 38).

2. Expresar estados anímicos o físicos teniendo en cuenta las sugerencias. Use las expresiones del recuadro. (p. 66)

Inferir:

1. A partir de la biografía y del busto de Esopo, ¿Qué otra información puede inferir sobre su personalidad y apariencia física? Escríbala.

Completar:

1. En un segundo correo, Pedro le cuenta a Santiago qué estuvo haciendo el primer día del año. Complete la narración con la preposición adecuada. (p. 36)

Implicar:

1. De acuerdo con el texto, deduzca la regla de uso del verbo conocer.

Extraer ideas principales:

1. Las siguientes expresiones aparecen en el texto. Escoja el significado correcto para cada una. (p. 110).

Compensatoria

Adivinar el sentido de un ejercicio a partir de claves o pistas:

1. En la siguiente sopa de letras hay 15 expresiones que sirven de marcadores temporales relacionados con el pasado. Los cuadros tramados son el comienzo de cada expresión que puede estar conformada por una, dos, tres o cuatro palabras. (p. 20).

2. ¿Sabe quiénes son estos personajes pertenecientes a cuentos infantiles clásicos? ¿Cómo se llaman? ¿Ha leído estos cuentos? ¿De qué país son originarios? ¿Recuerda algo de estas historias? (p. 82).

Superar una carencia pidiendo ayuda (o buscando ayuda en un recurso externo):

1. Trabajen en parejas y escojan roles. (p. 24).

2. Pregúntele a su compañero/a sobre sus habilidades y complete la encuesta. (p. 41).

Hipótesis:

1. Las siguientes situaciones pertenecen al mundo laboral. ¿Cuál cree que es la intención del hablante en cada caso? (p. 173).

2. Antes de iniciar la lectura del siguiente texto, reflexione a partir del título: ¿De qué cree que se trata el texto? (p. 175).

Tabla 17. Contenidos fonéticos y ortológicos. *Enlace 2.*

Audio	Andina	Caribeña	Río de la Plata	Peninsular	Otras	¿Cuál?
1	1					
2	1					
3	1					
4	0.5			0.5		
5	0.5			0.5		
6	1					
7	1					
8	1					
9	1					
10	1					
11	1					
12	1					
13	1					

14				1		
15	1					
16	1					
17	1					
18	1					
19	1					
20	0.5				0.5	Acento extranjero
21	1					
22	1					
23	1					
24	1					
25	1					
26	1					
27	1					
28	1					
29	1					
30	1					
31	1					
32	1					
33	0.5				0.5	Acento extranjero
34	1					
35	1					
36	1					
37	1					
38	1					
	35	0	0	2	1	

Tabla 18. Diversidad cultural *Enlace 2*.

Capítulo	¿Aparece la cultura?	¿Dónde?
1	Sí	Página 29. Texto que habla sobre <i>El bondi, combi, guagua o autobús</i> . Habla sobre los diferentes nombres que tienen los medios de transporte en Latinoamérica.
2	Sí	Página 50. Última página de la unidad. Se habla sobre el año nuevo y cómo se festeja. Se hablan de tradiciones y supersticiones para recibir el año nuevo y se incita a los estudiantes a discutir si en su cultura es igual.
3	Sí	Un par de ejercicios que se muestran en orientación contrastiva. El texto que se pone al final de la unidad es sobre el significado de los colores, muy general.
4	Sí	Un texto nombrado “Leyendas urbanas” página 85 que habla sobre diferentes tipos de leyendas urbanas comunes.
5	No	-
6	Sí	Última página de la unidad (120) titulado “Relaciones en imperativo” habla sobre la manera de dar órdenes en las familias latinas.
7	Sí	Al inicio de la unidad. Un texto que habla sobre la medicina alternativa (indígena) en Colombia, y su protección como patrimonio inmaterial de la humanidad.
8	Sí	Una canción y un poema. La canción es “Polvo de estrellas” de Jorge Drexler y el poema es “Cántico cósmico” del poeta Ernesto Cardenal. Los estudiantes deben reflexionar si hay relaciones entre la canción y el poema. (p. 154-155).
9	Sí	Un texto al final de la unidad página 170 que habla sobre las diferentes versiones de la leyenda del dorado.
10	Sí	Un texto al final de la unidad página 188 “A propósito de las profecías” que habla sobre la cultura y el calendario maya.
11	No	-
12	Sí	Al principio de la unidad se presentan fragmentos de dos canciones en español que se llaman las dos “Ojalá” de Silvio Rodríguez y de Espinoza Paz en la página 209. Último texto de la unidad en la página 223. Habla sobre “Sofía y el terco” descripción de una historia escrita por un colombiano que posteriormente se volvió película.

Tabla 19. Orientación contrastiva *Enlace 2*.

Capítulo	¿Se contrasta la cultura, se hacen comparaciones?	¿Dónde, cómo?
1	No	-
2	Sí	Página 46. ¿Por qué cree que Isabela le da un tratamiento formal a su mamá, mientras su madre la tutea. ¿Qué tratamiento le da usted a sus padres?
3	Sí	Página 53. ¿Alguna vez ha visto este tipo de programas? ¿Le gustan? ¿Ha participado en algún <i>reality</i> ? ¿En su país son comunes estas competencias? ¿Qué significan estos colores en su país? (p. 68).
4	Sí	Página 78. Pregunte a su compañero cómo funcionaban en su país los siguientes aspectos de la sociedad en el siglo XX y cómo funcionan ahora. Página 87. ¿Conoce alguna leyenda de su ciudad? ¿Qué objetivo cree que tiene? Comparta con la clase. (después de un texto que habla de leyendas urbanas).
5	No	-
6	Sí	Después de hablar cómo dar ordenes en las familias latinas está la pregunta ¿Encuentra diferencias en la manera de dar órdenes en su cultural y la cultura hispana? (p. 120).
7	Sí	En el medio de la unidad después de un texto que habla sobre las propiedades medicinales de las plantas. “¿Conoce alguna otra propiedad terapéutica adicional de los anteriores alimentos? ¿Qué alimentos son utilizados en su cultura con fines terapéuticos? ¿Utiliza remedios caseros? ¿Por qué?” (p. 127).
8	No	-
9	No	-
10	No	-
11	No	-
12	No	-

7.2.1.1. Ejemplos de variante formal y no formal

1. ¿Por qué cree que Isabela le da un tratamiento formal a su mamá, mientras su madre la tutea? ¿Qué tratamiento le da usted a sus padres? (p. 46).
2. Cuando leemos o escuchamos en una lengua extranjera, a veces debemos formularnos hipótesis sobre el significado de expresiones que nunca hemos oído. Lea el siguiente texto donde aparecen expresiones que incluyen nombres de animales. Intente deducir qué significan. Trabaje con un compañero y luego, compartan con la clase.
3. Pedro, que está de vacaciones con sus amigos, entrena a Ulises en el arte del flirteo. Reescriba el texto del ejercicio anterior en un estilo formal.
4. Lea las siguientes cartas. Analice el nivel de formalidad.
5. En cada texto subraye las expresiones que indican formalidad o informalidad.
6. Escriba una carta formal. Escoja una de las situaciones. (También se encuentran las fórmulas de correspondencia de cartas formales e informales como encabezamiento y despedida). (p. 201-203).

7.1.2.2. Ejemplos de comunicación no verbal

No hay ejemplos de comunicación no verbal dentro de este manual.

7.1.3. Enlace 3

Ficha 8. Análisis *Enlace 3*.

1. Descripción externa del manual			
1.1. Título	Enlace 3		
1.2. Autor/es	Emma Ariza Herrera		
1.3. Datos bibliográficos	1.3.1.Editorial:	Universidad Externado de Colombia	
	1.3.2.Edición:	Primera edición	
	1.3.3. Lugar de edición:	Bogotá, Colombia	
	1.3.4. Año:	2014	
	1.3.5. N° páginas:	239	
1.4. Composición del manual	1.4.1. Parte de una serie	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	¿Cuál? Enlace. <input type="checkbox"/> Mismos autores <input checked="" type="checkbox"/> Autores diferentes
		<input type="checkbox"/> No	
	1.4.2. Impreso	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> Libro del alumno <input type="checkbox"/> Libro del profesor <input type="checkbox"/> Libro de ejercicios <input type="checkbox"/> Otros
		<input type="checkbox"/> No	
	1.4.3. Sonoro	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> En CD <input type="checkbox"/> En memoria USB <input type="checkbox"/> En internet
		<input type="checkbox"/> No	
	1.4.4.Audiovisual	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> En CD <input type="checkbox"/> En memoria USB <input type="checkbox"/> En internet
		<input checked="" type="checkbox"/> No	
	1.4.5. Multimedia	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> En CD <input type="checkbox"/> En memoria USB <input type="checkbox"/> En internet
		<input checked="" type="checkbox"/> No	

2. Descripción interna del manual			
2.1. Objetivos generales	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> En el prólogo/presentación	
		<input type="checkbox"/> Al principio de cada lección	
		<input checked="" type="checkbox"/> En ambos	
	<input type="checkbox"/> No		
2.2. Metodología predominante	<input type="checkbox"/> Estructural		
	<input checked="" type="checkbox"/> Comunicativa		
	<input type="checkbox"/> Ecléctica		
	<input type="checkbox"/> Otra		
2.3. Organización en niveles	<input type="checkbox"/> A1		
	<input type="checkbox"/> A2		
	<input type="checkbox"/> B1		
	<input type="checkbox"/> B2		
	<input checked="" type="checkbox"/> C1		
	<input checked="" type="checkbox"/> C2		
2.4. Destinatario	<input type="checkbox"/> Público general		
	<input checked="" type="checkbox"/> Público concreto	<input type="checkbox"/> Para una L1 concreta <input type="checkbox"/> Para un fin específico	
		<input type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adolescente <input checked="" type="checkbox"/> Adulto	
		<input checked="" type="checkbox"/> Edad específica	
2.5. Programación de objetivos y contenidos	<input checked="" type="checkbox"/> Explícita		
	<input type="checkbox"/> No explícita		
2.6. Procedencia de los materiales	<input checked="" type="checkbox"/> Reales		
	<input checked="" type="checkbox"/> Adaptados		
	<input checked="" type="checkbox"/> Elaborados específicamente		
2.7. Estimación de horas	<input type="checkbox"/> 0-20		
	<input type="checkbox"/> 20-40		
	<input type="checkbox"/> 40-60		
	<input type="checkbox"/> 60-80		
	<input type="checkbox"/> 80-100		
	<input checked="" type="checkbox"/> Más de 100		
2.8. Organización de cada lección	<input checked="" type="checkbox"/> Misma en todas las lecciones		
	<input type="checkbox"/> Diferente en cada lección		

3. Análisis del manual					
3.2. Presentación de la L2	3.1. Papel de la L1	<input type="checkbox"/> Aparece <input checked="" type="checkbox"/> No aparece			
	3.2.1. Contextualización de la lengua	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
	3.2.2. Orientación	<input type="checkbox"/> Deductiva <input type="checkbox"/> Inductiva <input checked="" type="checkbox"/> Mixta			
	3.2.3. Actividades comunicativas	Número total de actividades	369		
		Tiene <input checked="" type="checkbox"/>	Comunicación funcional <input checked="" type="checkbox"/>	Vacío de información	2.43%
				Transferencia de información	0.81%
				Negociación de significados	0.00%
			Interacción social <input checked="" type="checkbox"/>	Diálogos	12.46%
				Juegos de rol	0.00%
				Entrevistas y debates	3.79%
Proyectos o tareas				0.54%	
Escrita				1.89%	
<input type="checkbox"/> No tiene					
3.2.4. Estrategias de aprendizaje directas	Tiene <input checked="" type="checkbox"/>		Porcentaje de aparición		
		Memorísticas	20.86%		
		Cognitivas	45.52%		
		Compensatorias	13.27%		
<input type="checkbox"/> No tiene					
3.2.5. Progresión de contenidos	<input checked="" type="checkbox"/> Lineal (sin revisión de contenidos) <input type="checkbox"/> Cíclica (con revisión de contenidos)				

3.3.Contenidos lingüísticos	3.3.1. Contenidos fonéticos y ortológicos	Número total de audios	28	Porcentaje		
		Tiene variedad principal	Andina	<input checked="" type="checkbox"/>	95.53%	
			Caribeña	<input type="checkbox"/>	0.00%	
			Río de la	<input type="checkbox"/>	0.00%	
			Peninsular	<input checked="" type="checkbox"/>	1.78%	
			Otras	<input checked="" type="checkbox"/>	2.60%	
		Variedades de lengua	No tiene variedad principal		<input type="checkbox"/>	
		Incluye otras variedades	<input checked="" type="checkbox"/> Sí		¿Cuáles? Acento extranjero.	
			<input type="checkbox"/> No			
		Ejercitación	<input type="checkbox"/> Sí			
			<input checked="" type="checkbox"/> No			
	3.3.2. Contenidos gramaticales	Presentación	<input checked="" type="checkbox"/> Explicaciones			
			<input checked="" type="checkbox"/> Contextualización			
		Ejercitación	<input checked="" type="checkbox"/> Sí			
			<input type="checkbox"/> No			
	3.3.3.Contenidos léxicos	Criterios de selección	<input checked="" type="checkbox"/> Presenta			
				<input type="checkbox"/> No presenta		
Presentación		Integrado en la unidad	<input checked="" type="checkbox"/> Sí			
				<input type="checkbox"/> No		
		Sección independiente en la unidad	<input type="checkbox"/> Sí			
				<input checked="" type="checkbox"/> No		
En glosario		<input type="checkbox"/> Sí				
		<input checked="" type="checkbox"/> No				
Ejercitación	<input checked="" type="checkbox"/> Sí					
		<input type="checkbox"/> No				
3.4. Contenidos culturales	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	3.4.1.Programación	Variante formal	<input type="checkbox"/> Sí		
					<input checked="" type="checkbox"/> No	
			Variante no formal	<input type="checkbox"/> Sí		
					<input checked="" type="checkbox"/> No	
			Diversidad cultural	<input checked="" type="checkbox"/> Sí		
					<input type="checkbox"/> No	
			Orientación contrastiva	<input checked="" type="checkbox"/> Sí		
					<input type="checkbox"/> No	
			Comunicación no verbal	<input checked="" type="checkbox"/> Sí		
					<input type="checkbox"/> No	
		Porcentaje de aparición 2.71%				

Tabla 20. Número de ejercicios por unidad. *Enlace 3.*

Unidad	Número de ejercicios
1	26
2	30
3	33
4	38
5	24
6	27
7	27
8	32
9	26
10	38
11	40
12	28
Total	369

Tabla 21. Actividades comunicativas por unidad. *Enlace 3.*

Unidad	Vacío de información	Transferencia de información	Negociación de significados	Diálogos	Juegos de roles	Entrevistas y debates	Proyectos o tareas	Escrita
1	1	0	0	6	0	0	0	0
2	0	0	0	2	0	0	0	1
3	1	0	0	5	0	2	1	0
4	3	0	0	3	0	1	0	2
5	1	0	0	2	0	0	0	1
6	0	0	0	2	0	1	0	1
7	0	0	0	1	0	1	0	0
8	1	0	0	6	0	1	0	0

9	0	0	0	3	0	2	0	0
10	0	0	0	5	0	1	0	0
11	2	1	0	5	0	1	0	3
12	0	2	0	6	0	4	1	1
Total	9	3	0	46	0	14	2	7

Ejemplo de vacío de información:

1. Elabore tres anuncios cortos, como los de 2.1., incluyendo pronombres. Después, muéstreselos a un compañero/a para que descubra a qué se refieren. (p. 63).
2. Su compañero/a le da otros inventos que facilitan las tareas domésticas o instrumentos que utilizamos en la cocina. Usted debe adivinar a qué objeto se refiere y escribir el nombre. (p. 98).

Ejemplo de transferencia de información:

1. Vuelva a escuchar y tome nota de la información que considere relevante. Compárela con la de un compañero/a. (p. 199).
2. En una hoja aparte, conteste las preguntas y páselas a un/a compañero/a. Él transmitirá sus respuestas a la clase. (p. 222).

Ejemplos de diálogos:

1. ¿Alguna vez ha intentado escribir poesía, algún cuento, una novela, la letra de una canción...? ¿Cómo lo ha hecho? Cuénteles a su compañero. (p. 54)

Ejemplos de entrevistas y debates:

1. Entreviste a un/a compañero/a y escriba lo más relevante de sus respuestas. Después, cuénteles a la clase. (p. 59).

Debate:

1. Busque en internet y vea el documental *comprar, tirar, comprar: la historia secreta de la obsolescencia programada*. Guion y realización: Cosima Dannoritzer. Después, discútalo con sus compañeros. ¿Cómo contesta el documental las preguntas de 5.1.1? (p. 72).

Ejemplos de proyectos y tareas:

1. En grupos, van a diseñar un anuncio publicitario. Después, expóngalo ante la clase. Tengan en cuenta[...] (p. 68).

2. Busque en un periódico o revista un artículo que refleje un encuentro intercultural.

Prepare un informe para la clase en el que:

1. Resuma el contenido del artículo.

2. Explique por qué cree que se trata de un encuentro intercultural. (p. 223).

Ejemplo de comunicación funcional escrita:

1. Examine la siguiente explicación. Después reescriba la experiencia que aparece después del cuadro, narrada por la misma estudiante mexicana. Entréguele su escrito a un compañero/a para que lo revise y, de ser necesario, corrija. (p. 218).

Tabla 22. Estrategias de aprendizaje directas. *Enlace 3*.

Unidad	Memorísticas	Cognitivas	Compensatorias	Total
1	13	12	5	30
2	4	16	2	22
3	4	17	3	24
4	6	17	5	28
5	5	11	4	19

6	8	9	8	25
7	8	12	1	21
8	5	17	3	25
9	6	11	3	20
10	11	13	2	26
11	4	18	6	28
12	3	15	7	25
Total	77	168	49	294

Memorísticas

Asociar con imágenes, dibujos, sonidos (audios):

1. Cuando hacemos una hoja de vida, la organizamos en partes. Relacione la información con el apartado al que pertenece. (p. 143).
2. Observe las fotografías y descríbalas. (p. 158).

Relacionar con lo conocido:

1. Aquí tiene fragmentos del informe de Seguimiento a la Educación para Todos (EPT, 2012) en el mundo, publicado por Unicef. Lea los títulos de los seis objetivos de la EPT y relaciónelos con los textos. (p. 160).

Cognitiva

Subrayar:

1. Lea los siguientes apartes de la novela *Don Segundo Sombra*, de Ricardo Güiraldes, y subraye cuál de los dos tiempos es más adecuado en cada caso. Analice cuándo sucedió cada acción: primero, simultáneamente, después. (p. 50).

Reconocimiento de estructuras y modelos:

1. Lea cuidadosamente las oraciones y complete la regla (p. 49).

Aplicar reglas y conocimientos generales a nuevas situaciones:

1. Escriba al menos otros cuatro verbos que expresen *comienzo, movimiento, enseñanza o aprendizaje*. (p. 49).

Evidenciar, interpretar, implicar:

1. ¿Cómo interpreta la profesía? (p. 174).

Inferir:

1. 1.2.3. ¿Por qué cree que Raquel Pelta califica el texto *Chat's about Electricity* como un panfleto?

1.2.4. ¿Conoce otros casos en que la publicidad de electrdomesticos o tareas del hogar refuerce las estructuras sociales patriarcales? Comente con la clase. (p. 97).

Completar:

1. Señale la respuesta más adecuada, de acuerdo con el texto. (p. 142).

2. Complete el correo electrónico de Tomás a su amigo León usando infinitivo, condicional simple o pretérito imperfecto de subjuntivo. (p. 185).

3. Complete las instrucciones que el juez le dio a Bryan. (p. 204).

4. Complete las siguientes afirmaciones que aparecen en el Código de Tránsito de Colombia usando *cualquier* o *cualquiera*. (p. 206).

Extraer ideas principales:

1. ¿En qué lugar aparecen las siguientes afirmaciones en el texto? Subráyelas. (p. 142).

Reescribir:

1. Reescriba las anteriores oraciones enfatizando las opiniones. (p. 80).

Compensatoria

Adivinar el sentido de un ejercicio a partir de claves o pistas:

1. Encuentre las siguientes partes de la cara en la sopa de letras. Después, localícelas en la ilustración. (p. 17).

2. Va a escuchar un cuento del escritor colombiano Rafael Pombo, pero antes observe las viñetas y diga de qué cree que se trata. ¿Qué título le pondría? (p. 52).

3. Desde siempre, los seres humanos hemos buscado la manera de hacer más cosas en menos tiempo y con menor esfuerzo. Con imaginación e inteligencia, hombres y mujeres han construido máquinas y herramientas para facilitar nuestra vida diaria. El hogar es uno de los lugares donde vemos las ventajas de estos inventos. Aquí tiene doce de ellos. Complete el crucigrama y sabrá cuáles son. Trabaje con un compañero. (p. 97).

Superar una carencia pidiendo ayuda (o buscando ayuda en un recurso externo):

1. Busque en internet el texto de Vargas Llosa, lea la versión completa y resúmallo en media página. Después, envíelo a un compañero o compañera. Usted recibirá el resumen de otro estudiante. ¿Se parece al suyo? ¿Entendieron lo mismo? Si encuentra errores, corríjalos y reenvíele el texto a su compañero y a su profesor. (p. 120).

2. Averigüe el significado de los verbos que no conozca. Use el diccionario o pregúntele a un/a compañero. (p. 159).

Hipótesis:

1. Como sabe, Rubén se instalará próximamente en otro país. Formule hipótesis sobre las cosas que supone que habrá hecho antes de irse.

Paráfrasis:

1. Daniela ya está en Lisboa y le escribe un correo a Federico. Reemplace los textos en negrilla por alguna de las anteriores expresiones. Compare sus respuestas con las de un/a compañero/a. (p. 27).

2. Parafraseando a los indígenas crees, haga sus propias profecías. Compárelas con las de su compañero/a. (p. 175).

Sinónimos:

1. Busque en el texto sinónimos de las siguientes palabras. (p. 103).

Antónimos:

1. Lea las anteriores opiniones y localice en el numeral que se indica los antónimos de[...] (p. 188).

Definir:

1. ¿Qué cree que significan las expresiones “dejar plantada” y “bajar de la nube”? Escríbalo y compare sus respuestas con la de un/a compañero/a. (p. 167).

Tabla 23. Contenidos fonéticos y ortológicos. *Enlace 3*.

Audio	Andina	Caribeña	Río de la Plata	Peninsular	Otras	¿Cuál?
1	1					
2	0.5			0.5		
3	0.5				0.5	Diálogo entre variante andina y un extranjero
4	1					
5	1					
6	1					
7	1					
8	1					
9	1					
10	1					
11	1					
12	0.75				0.25	Entrevistan a un extranjero, son cuatro personas entrevistadas.
13	1					
14	1					
15	1					
16	1					
17	1					

18	1					
19	1					
20	1					
21	1					
22	1					
23	1					
24	1					
25	1					
26	1					
27	1					
28	1					
	26.75	0	0	0.5	0.75	

Tabla 24. Diversidad cultural *Enlace 3*.

Capítulo	¿Aparece la cultura?	¿Dónde?
1	Sí	Mitad de la unidad. (p. 20). Hay un texto en el que se habla sobre las expresiones de origen popular relacionadas con partes del cuerpo.
2	Sí	-Mitad de la unidad. (p. 45). Texto de tradición oral guatemalteca llamado “las lágrimas del sombrero”. -Casi al final de la unidad (p. 53). Diferentes opiniones de escritores hispanohablantes sobre el arte de narrar.
3	No	-
4	Sí	Final de la unidad. (p. 92). Un texto sobre el pirarucú, un pez único que se encuentra en el Amazonas.
5	No	-
6	Sí	Al inicio de la unidad aparece un fragmento de un ensayo de Mario Vargas Llosa llamado “Los inmigrantes”. (p. 118). Habla sobre algunos casos de inmigración de países latinoamericanos. En el medio de la unidad aparece un fragmento de Paraíso Travel del

		<p>escritor colombiano Jorge Franco en el que se habla sobre la historia de inmigración de una pareja. (p. 122)</p> <p>Al final de la unidad. Hay un artículo en la página 127 sobre ‘cerebros fugados’.</p>
7	Sí	En general a través del capítulo se enseña como hacer una hoja de vida en el contexto colombiano/latinoamericano. En la última parte del capítulo se presenta un texto que habla sobre el empleo juvenil en América Latina y el Caribe. (p. 145).
8	No	Se habla acerca del acceso a la educación en el mundo, no hay textos o datos específicos sobre la cultural latina.
9	Sí	<p>En la mitad de la unidad se empieza a hablar sobre los pueblos indígenas de América Latina. También se habla sobre la participación de las mujeres indígenas en la política. (p. 171). “La siguiente tabla resume la participación política de mujeres indígenas en el poder legislativo en seis países latinoamericanos (2012) Establezca comparaciones”. (p. 173).</p> <p>“Escuche dos fragmentos de la declaración del Cónclave Mundial de los Jóvenes Indígenas (CMJI) sobre la Conferencia Mundial de los Pueblos Indígenas 2014, referidos a las recomendaciones sobre sus derechos a la participación plena y efectiva. Conteste las preguntas” p. 175.</p>
10	Sí	<p>En la primera página de la unidad. Un texto que habla sobre el “Proyecto de alimentación escolar Bogotá, D.C. (Colombia)”. (p. 179).</p> <p>Música carranguera. ¿Qué sabe de ella? Comente con sus compañeros[...]. Estos son los instrumentos que intervienen en la interpretación de la música carranguera. Lea la información y asocie las imágenes con el nombre del instrumento[...].</p> <p>Biografía de Jorge Velosa. (p. 192).</p>
11	Sí	Hay un artículo extraído del código de tránsito de Colombia. (p. 205).
12	Sí	De hecho la unidad 12 se llama “encuentros interculturales” y la mayoría de los ejercicios están centrados en comparar culturas, hablar sobre las diferencias entre la emigración y la inmigración, percepciones, frases hechas, estilo directo e indirecto, comunicación verbal y no verbal etc.

Tabla 25. Orientación contrastiva. *Enlace 3.*

Capítulo	¿Se contrasta la cultura, se hacen comparaciones?	¿Dónde, cómo?

1	Sí	¿Conoce en su lengua expresiones equivalentes a las anteriores? Compártalas con la clase. (p. 20).
2	Sí	En el medio de la unidad. (p. 44). “Cada país, cada región y a veces cada familia tiene sus propias creencias y tradiciones que con el paso de los años se convierten en leyes no escritas que la gente acata, y que varían de cultura a cultura. Las costumbres y tradiciones son formas habituales de obrar o preceder establecidas por tradición, que incluyen desde composiciones literarias, celebraciones, hasta doctrinas, ritos, creencias, etc., transmitidas de generación en generación” Y continúa con otras preguntas de costumbres y tradiciones.
3	No	-
4	Sí	Al final de la unidad después de un texto que habla sobre el Pirarucú. “Conoce algún animal, planta o fenómeno natural único de su país? Compártalo con la clase”. (p. 92).
5	Sí	Al inicio de la unidad (p. 95) está la pregunta “En una familia típica de su país, ¿Cómo son los roles con respecto a las tareas del hogar? Al final de la unidad (p. 111) está la pregunta ¿En su país son usuales las ventas de garaje? ¿Por qué las organizan? ¿Cómo las organizan? ¿Qué venden? ¿Alguna vez ha hecho una venta de garaje? Comparta con la clase.
6	Sí	Prepare una exposición de cinco minutos, en la que, por lo menos, responda las siguientes preguntas y las que surjan de la discusión: ¿Hay muchos inmigrantes en su país? ¿De dónde proceden? ¿Qué dificultades encuentran al llegar?. (p. 121). Sí, al final de la unidad en la p. 127 hay un artículo que habla sobre los cerebros fugados, se le pide a los estudiantes que compartan cómo ven este fenómeno en su país.
7	Sí	En la mitad de la unidad. (p. 140). “¿Qué aspectos son diferentes en su país a la hora de preparar una hoja de vida?”. “Prepare una exposición de cinco minutos sobre la situación laboral de los jóvenes en su país”. (p. 145).
8	Sí	En la mitad del capítulo (p. 156). “En qué lugares del planeta podría ubicar las situaciones mostradas en las fotos? ¿Cuál de ellas es más cercana a la situación en su país? ¿Las instituciones responsables de la educación en su país toman medidas para prevenir estas situaciones? Comente con la clase”.
9	Sí	“Prepare una exposición de cinco minutos sobre las comunidades indígenas de su país. Incluya información sobre la influencia y participación de estas en las decisiones políticas internacionales”. (p.

		175). “¿Sabe qué nivel de acercamiento tienen las comunidades indígenas de su país a las tecnologías de información y comunicación? Comparta con la clase” . (p. 175).
10	Sí	En la primera página de la unidad. “¿En las escuelas de su país existen programas de nutrición para niños y adolescentes?” (p. 179). En medio de la unidad se encuentra el ejercicio “Escriba dos cosas que le gustaban y dos cosas que no le gustaban de la alcaldía de la ciudad donde vivía antes de llegar a este país”. (p. 183). “Converse con su compañero” ¿Cada cuánto se elige al jefe de Estado en su país? ¿Cómo se elige? ¿Qué pasa cuando ninguno de los candidatos obtiene la mayoría?” (p. 183). “Investigue si en su país se ha creado algún género musical. Comparta con sus compañeros”. (p. 192).
11	Sí	“Escriba lo que se permite, prohíbe o restringe en su país en materia de tránsito. Use cualquier, cualquiera, excepto, aparte de e incluido/a/os/as. Comparta con su compañero” (p. 207). Se está hablando sobre el contraste con el código de tránsito de Colombia. a parte final de la unidad se aborda la historia del dictador argentino Jorge Rafael Videla y se pide a los estudiantes que busquen información sobre la historia de Argentina entre 1976/1983.
12	Sí	De hecho, la unidad 12 se llama “encuentros interculturales” y la mayoría de los ejercicios están centrados en comparar culturas, hablar sobre las diferencias entre la emigración y la inmigración, percepciones, frases hechas, estilo directo e indirecto, comunicación verbal y no verbal etc.

7.1.3.1. Ejemplos de Variante formal y no formal

No hay variante formal y no formal en este libro. Lo más cercano es el estilo directo e indirecto, pero no es sobre variantes formales o informales.

7.1.3.2. Ejemplos de comunicación no verbal

Hay un apartado del libro en la última parte centrado en comunicación no verbal. Cuenta con 10 ejercicios en total. A continuación algunos ejemplos:

1. ¿Qué entiende por comunicación no verbal? ¿Qué rol tiene en la transmisión de un mensaje? Discútalos con la clase. (p. 219)
2. Va a leer el “caso de Tom” narrado por el profesor español Fernando Poyatos, especialista en comunicación no verbal. Estas son algunas palabras que aparecen en el texto. Relaciónelas con su significado. (p. 219)
3. Aquí tiene algunos fragmentos del escrito de Poyatos. Léalos y subraye las referencias a comunicación no verbal. (p. 221).
4. De las situaciones narradas en el texto, ¿Cuál le llama la atención? ¿Si usted estuviera en el lugar de Tom, cambiaría algunos de sus comportamientos no verbales? ¿Por qué? Discútalos con la clase. (p. 222).

7.2. Segunda serie: *Maravillas del español*

7.2.1. Maravillas del español 1, texto guía.

Ficha 9. Análisis *Maravillas del español 1*, texto guía.

1. Descripción externa del manual			
1.1. Título	Maravillas del español Texto Guía Volumen 1		
1.2. Autor/es	Ana Beatriz Chiquito, Jaime Naranjo, Rosaura Gómez, Dora Álvarez, Marta Restrepo		
1.3. Datos bibliográficos	1.3.1. Editorial:	Fondo Editorial Universidad Eafit	
	1.3.2. Edición:	Primera reimpresión	
	1.3.3. Lugar de edición:	Medellín, Colombia	
	1.3.4. Año:	2014	
	1.3.5. N° páginas:	91	
1.4. Composición del manual	1.4.1. Parte de una serie	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	¿Cuál? Maravillas del español
		<input type="checkbox"/> No	
	1.4.2. Impreso	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> Mismos autores
		<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Autores diferentes
		<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> Libro del alumno
		<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Libro del profesor
	1.4.3. Sonoro	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> Libro de ejercicios
		<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Otros
		<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> En CD
	1.4.4. Audiovisual	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> En memoria USB
		<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> En internet
		<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> En CD
	1.4.5. Multimedia	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> En memoria USB
		<input type="checkbox"/> No	<input checked="" type="checkbox"/> En internet
		<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> En CD

2. Descripción interna del manual		
2.1. Objetivos generales	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> En el prólogo/presentación
		<input checked="" type="checkbox"/> Al principio de cada lección
		<input checked="" type="checkbox"/> En ambos
	<input type="checkbox"/> No	
2.2. Metodología predominante	<input checked="" type="checkbox"/> Estructural	
	<input checked="" type="checkbox"/> Comunicativa	
	<input type="checkbox"/> Ecléctica	
	<input type="checkbox"/> Otra	
2.3. Organización en niveles	<input checked="" type="checkbox"/> A1	
	<input type="checkbox"/> A2	
	<input type="checkbox"/> B1	
	<input type="checkbox"/> B2	
	<input type="checkbox"/> C1	
	<input type="checkbox"/> C2	
2.4. Destinatario	<input checked="" type="checkbox"/> Público general	
	<input type="checkbox"/> Para una L1 concreta	
	<input type="checkbox"/> Para un fin específico	
	<input checked="" type="checkbox"/> Público concreto	<input type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adolescente <input checked="" type="checkbox"/> Adulto
	<input checked="" type="checkbox"/> Edad específica	
2.5. Programación de objetivos y contenidos	<input checked="" type="checkbox"/> Explícita	
	<input type="checkbox"/> No explícita	
2.6. Procedencia de los materiales	<input checked="" type="checkbox"/> Reales	
	<input type="checkbox"/> Adaptados	
	<input checked="" type="checkbox"/> Elaborados específicamente	
2.7. Estimación de horas	<input type="checkbox"/> 0-20	
	<input checked="" type="checkbox"/> 20-40	
	<input type="checkbox"/> 40-60	
	<input type="checkbox"/> 60-80	
	<input type="checkbox"/> 80-100	
	<input type="checkbox"/> Más de 100	
2.8. Organización de cada lección	<input checked="" type="checkbox"/> Misma en todas las lecciones	
	<input type="checkbox"/> Diferente en cada lección	

3. Análisis del manual					
3.2. Presentación de la L2	3.1. Papel de la L1	<input type="checkbox"/> Aparece <input checked="" type="checkbox"/> No aparece			
	3.2.1.Contextualización de la lengua	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
	3.2.2.Orientación	<input checked="" type="checkbox"/> Deductiva <input type="checkbox"/> Inductiva <input type="checkbox"/> Mixta			
	3.2.3. Actividades comunicativas	Número total de	184		
		Tiene <input checked="" type="checkbox"/>	Comunicación funcional <input checked="" type="checkbox"/>	Vacío de información	0,54%
				Transferencia de información	0%
				Negociación de significados	0,54%
			Interacción social <input checked="" type="checkbox"/>	Diálogos	10.32%
				Juegos de rol	0%
				Entrevistas y debates	0%
Proyectos o tareas	0%				
Escrita	0.00%				
<input type="checkbox"/> No tiene					
3.2.4.Estrategias de aprendizaje directas	Tiene <input checked="" type="checkbox"/>	Porcentaje de aparición			
		Memorísticas	22.82%		
		Cognitivas	56.52%		
		Compensatorias	17.93%		
<input type="checkbox"/> No tiene					
3.2.5. Progresión de contenidos	<input checked="" type="checkbox"/> Lineal (sin revisión de contenidos) <input type="checkbox"/> Cíclica (con revisión de contenidos)				

3.3. Contenidos lingüísticos	3.3.1. Contenidos fonéticos y ortológicos	Número total de audios	17	Porcentaje	
		Variedades de lengua	Tiene variedad principal	Andina <input checked="" type="checkbox"/> 100.00% Caribeña <input type="checkbox"/> 0.00% Río de la plata <input type="checkbox"/> 0% Peninsular <input type="checkbox"/> 0% Otras <input type="checkbox"/> 0.00%	
			No tiene variedad principal	<input type="checkbox"/>	
			Incluye otras variedades	<input type="checkbox"/> Sí ¿Cuáles? <input checked="" type="checkbox"/> No	
			Ejercitación	<input checked="" type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
			Presentación	<input checked="" type="checkbox"/> Explicaciones <input checked="" type="checkbox"/> Contextualización	
		Ejercitación		<input checked="" type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
		3.3.2. Contenidos gramaticales	Criterios de selección	<input checked="" type="checkbox"/> Presenta <input type="checkbox"/> No presenta	
			Presentación	Integrado en la unidad	<input checked="" type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
				Sección independiente en la unidad	<input type="checkbox"/> Sí <input checked="" type="checkbox"/> No
	En glosario			<input checked="" type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
	Ejercitación		<input checked="" type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
	3.3.3. Contenidos léxicos	3.4.1. Programación	Variante formal <input checked="" type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Variante no formal <input checked="" type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Diversidad cultural <input checked="" type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Orientación contrastiva <input checked="" type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Comunicación no verbal <input type="checkbox"/> Sí <input checked="" type="checkbox"/> No	Porcentaje de aparición 0%	
		3.4. Contenidos culturales	<input checked="" type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		

4. Observaciones
Estimado de 36 horas de duración por cada libro. Esa es la duración de cada uno de los cursos en la Universidad Eafit, en donde usan y diseñaron los libros.

Tabla 26. Número de ejercicios por unidad. *Maravillas del español 1, texto guía.*

Unidad	Número de ejercicios
P	17
1	26
2	27
3	29
4	31
5	30
6	24
Total	184

Tabla 27. Actividades comunicativas por unidad. *Maravillas del español 1, texto guía.*

Unidad	Vacío de información	Transferencia de información	Negociación de significados	Diálogos	Juegos de roles	Entrevistas y debates	Proyectos o tareas	Escrita
P	0	0	1	3	0	0	0	0
1	0	0	0	1	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	1	0	0
3	0	0	0	1	0	0	0	0
4	0	0	0	8	0	0	0	0
5	0	0	0	6	0	0	0	0
6	1	0	0	0	0	2	0	0
Total	1	0	1	19	0	3	0	0

Ejemplo de vacío de información:

1. Estudia la ilustración de la página anterior. Pregunta a un/a compañero/a cómo llegar a ocho lugares de la ciudad. Sigue el modelo. (p. 65).

Ejemplos de diálogos:

1. Es la una de la tarde. Quiere almorzar y entra al restaurante “La Hacienda” en el centro de Ciudad de México. Sigue las indicaciones. Escribe un diálogo y practica con un compañero. (p. 30).

Ejemplos de entrevistas y debates:

1. Entrevista a un compañero. Reporta al grupo. (p. 66, 68).

2. Ejemplo de comunicación funcional escrita:

Tabla 28. Estrategias de aprendizaje directas. *Maravillas del español 1, texto guía.*

Unidad	Memorísticas	Cognitivas	Compensatorias	Total
P	5	3	6	14
1	5	19	2	26
2	6	18	0	24
3	3	24	2	29
4	4	14	13	31
5	10	13	7	30
6	9	13	3	25
Total	42	104	33	179

Memorísticas

Asociar con imágenes, dibujos, sonidos (audios):

1. Escucha el cumpleaños de Ana.

(A partir del audio responder)

Responde falso o verdadero[...].

Responde estas preguntas[...]

Escribe en palabras los números[...]

Asocia cada personaje con la actividad correcta (p. 41).

Identificar:

1. Escucha y escribe las palabras[...] (p. 23)

2. Escucha y repite[...] (p. 23)

Palabras fonéticamente próximas:

1. Escucha y elige la letra que contiene la palabra pronunciada[...]

2. Escucha y elige la palabra pronunciada:

3. Pero/perrovos/dosdía/tía/vano/bañolaxo/lazo ahí/ajípollo/poloaquí/así (p. 23).

Cognitiva

Aplicar reglas y conocimientos generales a nuevas situaciones:

1. Encuentra el sujeto y completa las oraciones[...] (p. 15).

2. Completa la historia. Escribe el verbo en la forma correcta. (p. 54).

Evidenciar, interpretar:

1. Lee el episodio uno de la Audionovela y completa[...]

Lee el episodio dos de la audionovela.

Responde falso o verdadero[...]

Encuentra quién dice qué[...]

Responde estas preguntas:[...] (p. 23).

Organizar:

1. Organiza el diálogo. ENUMERA las frases en una secuencia lógica. (p. 39).

Verificar:

1. Escribe ocho preguntas con las palabras interrogativas, usando la información del texto. (p. 17).

Inferir:

1. Lee los avisos con un compañero. Encuentra la casa apropiada para estas familias. Explica tu respuesta. (p. 57).

Completar:

1. Observa los dibujos y completa con los saludos o despedidas apropiados. (p. P2)

Compensatoria

Adivinar el sentido de un ejercicio a partir de claves o pistas:

1. Ahora, adivina quién es la persona que describe a su familia. Escribe el nombre. (p. 51).

Superar una carencia pidiendo ayuda (o buscando ayuda en un recurso externo):

1. Conversa con un/a compañero/a sobre seis actividades recreativas. Pregunta qué hace, con quién, dónde y cuándo. Sigue el modelo. Usa los verbos de la lista anterior. (p. 40).
2. Busca en internet dos atractivos turísticos de Guatemala y dos de El Salvador. En la próxima clase COMPARTE tus datos con los compañeros. (p. 48).
3. Pregunta a un compañero sobre su familia y dibuja su árbol familiar. (p. 51).

Usar sinónimos:

1. Encuentra el sinónimo: (p. 35).

Tabla 29. Contenidos fonéticos y ortológicos. *Maravillas del español 1, texto guía.*

Audio	Andina	Caribeña	Río de la Plata	Peninsular	Otras	¿Cuál?
1	x					
2	x					
3	x					
4	x					
5	x					
6	x					
7	x					
8	x					
9	x					
10	x					
11	x					
12	x					
13	x					
14	x					

15	x					
16	x					
17	x					

Tabla 30. Diversidad cultural. *Maravillas del español 1, texto guía.*

Capítulo	¿Aparece la cultura?	¿Dónde?
P	No	-
1	Sí	<p>(p. 7) Nombran a personajes mexicanos como Octavio Paz, Diego Rivera, Frida Kalho, Alejandro González Iñárritu y Gael García.</p> <p>(p. 10) Audionovela que se desarrolla en la selva del Darién. Se muestra el uniforme de la policía nacional colombiana.</p> <p>(p. 12) Maravillas de México: hablan sobre la pirámide de Chichén Itza y el zocalo. También hay un apartado que habla sobre los saludos tradicionales y otro tipo de saludos.</p>
2	Sí	Se habla sobre la zona metropolitana de ciudad de México, el México contemporáneo, la música mexicana y la arqueología. (p.) 24.
3	Sí	<p>En la parte de viajeros “Una cena especial” se habla acerca de una comida en un restaurante mexicano, se mencionan platos típicos mexicanos. (p. 26).</p> <p>Nota: “Verdulería: En México, al igual que en muchos países de Latinoamérica, es fácil encontrar en los barrios, pequeñas tiendas de verduras llamadas verdulerías” (p. 33).</p> <p>En la última página de la lección, en la parte de ‘Cultura viva, maravillas del mundo hispano’ se habla sobre el palacio de Bellas Artes y la arquitectura contemporánea de México, también se habla de la gastronomía mexicana. (p. 36).</p>
4	Sí	En el apartado “Cultura viva” se encuentran “las maravillas de Guatemala y El salvador” también se habla de deportes y algunos datos generales de estos países.
5	Sí	En el apartado de “Maravillas de Honduras Nicaragua” se encuentran lugares históricos importantes, un apartado sobre los apellidos hispanos, la unidad familiar, datos sobre Honduras y Nicaragua.
6	Sí	En el apartado de “Maravillas del mundo hispano” (p. 72) se habla sobre Costa Rica, su museo nacional, el museo del jado, el ecoturismo y algunas

		expresiones características de este país.
--	--	---

Tabla 31. Orientación contrastiva. *Maravillas del español 1, texto guía.*

Capítulo	¿Se contrasta la cultura, se hacen comparaciones?	¿Dónde, cómo?
P	No	-
1	No	-
2	Sí	“3. ¿Cuántos idiomas hablan en tu país? ¿Cuál es el idioma oficial?” (p. 23).
3	Sí	“25. Describe un plato típico de tu país. Escribe el nombre y sus ingredientes. 26. Responde: ¿cuál es el día nacional de tu país?”
4	No	-
5	Sí	Al final del capítulo hay un ejercicio “Investiga sobre tu país y comparte tus datos con la clase: el nombre del presidente actual, el número de habitantes, el área de tu país en km ² , la flor o el árbol nacional, la fruta más conocida y el lugar más popular’ (p. 60).
6	No	-

7.2.1.1. Ejemplos de variante formal y no formal

América Latina: Usted: formal, Tu/vos: informal.

Ejemplo: ¿Vos cómo te llamás?

España: Ustedes: formal. Vosotros: informal (Sólo en España).

Ejemplo: ¿Vosotros cómo os llamáis? (p. 3).

Otros saludos País

¡Pura vida! Costa Rica

¡Chévere! Venezuela

¿Cómo está? Chile

(¿Cómo estáis?)

¿Qué tal? En Colombia

¿Qué más? Y otros

La cortesía

Formas de tratamiento de respeto:

Hombre: Don + nombre

Don Francisco

Mujer: Doña + nombre

Doña María (p. 12).

7.2.1.2. Comunicación no verbal

No hay ejercicios de comunicación verbal en este libro.

7.2.2. Maravillas del español 2, texto guía.

Ficha 10. Análisis *Maravillas del español 2*, texto guía.

1. Descripción externa del manual			
1.1. Título	Maravillas del español Texto Guía volumen 2		
1.2. Autor/es	Ana Beatriz Chiquito, Jaime Naranjo, Dora Alvarez, Rosaura Gómez, Marta Restrepo		
1.3. Datos bibliográficos	1.3.1.Editorial:	Fondo Editorial Universidad Eafit	
	1.3.2.Edición:	Primera Reimpresión	
	1.3.3. Lugar de edición:	Medellín, Colombia	
	1.3.4. Año:	2014	
	1.3.5. Nº páginas:	108 páginas	
1.4. Composición del manual	1.4.1. Parte de una serie	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	¿Cuál? Maravillas del español
		<input type="checkbox"/> No	
	1.4.2. Impreso	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> Mismos autores
		<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Autores diferentes
		<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> Libro del alumno
		<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Libro del profesor
	1.4.3. Sonoro	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> Libro de ejercicios
		<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Otros
		<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> En CD
	1.4.4.Audiovisual	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> En memoria USB
		<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> En internet
		<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> En CD
	1.4.5. Multimedia	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> En memoria USB
		<input type="checkbox"/> No	<input checked="" type="checkbox"/> En internet
		<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> En CD

2. Descripción interna del manual		
2.1. Objetivos generales	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> En el prólogo/presentación
		<input checked="" type="checkbox"/> Al principio de cada lección
		<input checked="" type="checkbox"/> En ambos
	<input type="checkbox"/> No	
2.2. Metodología predominante	<input checked="" type="checkbox"/> Estructural	
	<input checked="" type="checkbox"/> Comunicativa	
	<input type="checkbox"/> Ecléctica	
	<input type="checkbox"/> Otra	
2.3. Organización en niveles	<input type="checkbox"/> A1	
	<input checked="" type="checkbox"/> A2	
	<input type="checkbox"/> B1	
	<input type="checkbox"/> B2	
	<input type="checkbox"/> C1	
	<input type="checkbox"/> C2	
2.4. Destinatario	<input checked="" type="checkbox"/> Público general	
	<input type="checkbox"/> Para una L1 concreta	
	<input type="checkbox"/> Para un fin específico	
	<input checked="" type="checkbox"/> Público concreto	<input type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adolescente <input checked="" type="checkbox"/> Adulto
	<input checked="" type="checkbox"/> Edad específica	
2.5. Programación de objetivos y contenidos	<input checked="" type="checkbox"/> Explícita	
	<input type="checkbox"/> No explícita	
2.6. Procedencia de los materiales	<input type="checkbox"/> Reales	
	<input type="checkbox"/> Adaptados	
	<input checked="" type="checkbox"/> Elaborados específicamente	
2.7. Estimación de horas	<input type="checkbox"/> 0-20	
	<input checked="" type="checkbox"/> 20-40	
	<input type="checkbox"/> 40-60	
	<input type="checkbox"/> 60-80	
	<input type="checkbox"/> 80-100	
	<input type="checkbox"/> Más de 100	
2.8. Organización de cada lección	<input checked="" type="checkbox"/> Misma en todas las lecciones	
	<input type="checkbox"/> Diferente en cada lección	

3. Análisis del manual					
3.2. Presentación de la L2	3.1. Papel de la L1	<input type="checkbox"/> Aparece <input checked="" type="checkbox"/> No			
	3.2.1.Contextualización de la lengua	<input checked="" type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No			
	3.2.2.Orientación	<input checked="" type="checkbox"/> Deductiva <input type="checkbox"/> Inductiva <input type="checkbox"/> Mixta			
	3.2.3. Actividades comunicativas	Número total de actividades	217		
		Tiene <input checked="" type="checkbox"/>	Comunicación funcional <input type="checkbox"/>	Vacío de información	0.00%
				Transferencia de información	0%
				Negociación de significados	0.00%
			Interacción social <input checked="" type="checkbox"/>	Diálogos	7.37%
				Juegos de rol	0.46%
				Entrevistas y debates	1.84%
Proyectos o tareas	0%				
Escrita	0.00%				
<input type="checkbox"/> No tiene					
3.2.4.Estrategias de aprendizaje directas	Tiene <input checked="" type="checkbox"/>	Porcentaje de aparición			
		Memorísticas	28.57%		
		Cognitivas	63.59%		
		Compensatoria	4.60%		
<input type="checkbox"/> No tiene					
3.2.5. Progresión de contenidos	<input checked="" type="checkbox"/> Lineal (sin revisión de contenidos)				
	<input type="checkbox"/> Cíclica (con revisión de contenidos)				

3.3. Contenidos lingüísticos	3.3.1. Contenidos fonéticos y ortológicos	Número total de audios	19		Porcentaje	
		Variedades de lengua	Tiene variedad principal	Andina	<input checked="" type="checkbox"/>	100.00%
				Caribeña	<input type="checkbox"/>	0.00%
				Río de la plata	<input type="checkbox"/>	0%
				Peninsular	<input type="checkbox"/>	0%
				Otras	<input type="checkbox"/>	0.00%
			No tiene variedad principal	<input type="checkbox"/>		
		Incluye otras variedades	<input checked="" type="checkbox"/>	¿Cuáles?		
		Ejercitación	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No		
		3.3.2. Contenidos gramaticales	Presentación	<input checked="" type="checkbox"/> Explicaciones		
	<input checked="" type="checkbox"/> Contextualización					
	Ejercitación		<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No		
	3.3.3. Contenidos léxicos	Criterios de selección	<input checked="" type="checkbox"/> Presenta	<input type="checkbox"/> No presenta		
		Presentación	Integrado en la unidad	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
			Sección independiente en la unidad	<input type="checkbox"/> Sí <input checked="" type="checkbox"/> No		
En glosario			<input checked="" type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No			
Ejercitación		<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No			
3.4. Contenidos culturales		3.4.1. Programación	Variante formal	<input type="checkbox"/> Sí <input checked="" type="checkbox"/> No		
	Variante no formal		<input type="checkbox"/> Sí <input checked="" type="checkbox"/> No			
	Diversidad cultural		<input checked="" type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No			
	Orientación contrastiva		<input checked="" type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No			
	Comunicación no verbal		<input type="checkbox"/> Sí <input checked="" type="checkbox"/> No	Porcentaje de aparición 0%		
	Sí <input checked="" type="checkbox"/>		No <input type="checkbox"/>			

4. Observaciones
Ejercitación de la fonética: de escucha y repite, escucha y escribe, tiene de tres a seis ejercicios en cada unidad que son estructurados de esta manera.

Tabla 32. Número de ejercicios por unidad. *Maravillas del español 2, texto guía.*

Unidad	Número de ejercicios
P	4
7	32
8	32
9	39
10	35
11	32
12	43
Total	217

Tabla 33. Actividades comunicativas por unidad. *Maravillas del español 2, texto guía.*

Unidad	Vacío de información	Transferencia de información	Negociación de significados	Diálogos	Juegos de roles	Entrevistas y debates	Proyectos o tareas	Escrita
P	0	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	2	0	1	0	0
8	0	0	0	3	0	0	0	0
9	0	0	0	4	0	0	0	0
10	0	0	0	1	1	2	0	0
11	0	0	0	3	0	1	0	0
12	0	0	0	3	0	0	0	0
Total	0	0	0	16	1	4	0	0

Ejemplos de diálogos:

1. Responde el siguiente cuestionario y luego compara tus respuestas con un compañero. (p. 3).

Ejemplo juego de roles:

2. Juego de roles. ELIGE un rol y dramatiza la escena. Personajes: uno o dos sospechosos, un juez y el jurado (conformado por el juez y el resto de los estudiantes del grupo) (p. 49). *[La actividad continúa con las descripciones...]*

Ejemplos de entrevistas y debates:

3. Entrevista a un compañero. Pregúntale sobre su vida[...] pregúntale cuándo fue la última vez que[...] (p. 5).

Tabla 34. Estrategias de aprendizaje directas. *Maravillas del español 2, texto guía.*

Unidad	Memorísticas	Cognitivas	Compensatorias	Total
P	1	3	0	4
7	10	19	3	32
8	7	22	2	31
9	14	21	1	36
10	10	21	1	32
11	7	23	2	32
12	13	29	1	43
Total	62	138	10	210

Memorísticas

Asociaciones mentales:

1. Une las oraciones de la columna izquierda con las de la columna derecha. (p. 4).
2. Elige una de las siguientes fiestas. Cuéntale a un compañero cómo la celebrabas cuando eras niño: 1. Navidad 2. Año nuevo 3. Cumpleaños. (p. 34).

Asociar con imágenes, dibujos, sonidos (audios):

1. Mira las fotografías del paseo de Alberto y sus amigos. ¿Qué actividades desarrollaron? Escribe oraciones completas. (p. 5).
2. Observa las ilustraciones y escribe diálogos relacionados con el estado del tiempo. (p. 11).
3. Observa el proceso de preparación de una taza de café. Describe el proceso. Usa las palabras de la ilustración. (p. 79).

Palabras fonéticamente próximas:

1. En el apartado de “pronunciemos” del capítulo 9 hay cuatro ejercicios centrados en el enlace y el énfasis en la cadena hablada. Los ejercicios están centrados en el enlace de sonidos finales con los sonidos iniciales, repetir, hacer énfasis en las palabras que están en negrita y elegir la oración que se escucha. (p. 41).

Relacionar con lo conocido:

1. Describe algún momento importante en tu vida: ¿Qué pasó/ocurrió? ¿Cuántos años tenías? ¿Dónde estabas? ¿Qué sentiste? ¿Era de día o de noche? Cuéntale la historia a tu compañero o a tu grupo. (p. 34)
2. Entrevista a tu compañero.

¿Dónde estabas cuando empezó el siglo veintiuno?

¿Qué hacías cuando decidiste estudiar español?

¿Conociste a alguien cuando venías para este país? (p. 47).

Cognitiva

Subrayar:

1. Lee nuevamente “En la playa”. Subraya los verbos en pretérito perfecto simple. (p. 4).

Lee estas noticias asombrosas y elige un título adecuado para cada una. Subraya los verbos y las expresiones con preposición. (p. 53).

Evidenciar:

1. Responde si estas oraciones son verdaderas o falsas. Corrige las oraciones falsas. (p. 4).

Compensatoria

Adivinar el sentido de un ejercicio a partir de claves o pistas:

1. Descubre qué describen las oraciones y escribe la letra correcta. (p. 34).

Juego de roles:

1. Elige un rol y dramatiza una escena. Personajes: uno o dos sospechosos, un juez y el jurado (conformado por el juez y el resto de los estudiantes del grupo). *Después continúan las pautas.* (p. 49).

Superar una carencia pidiendo ayuda (o buscando ayuda en un recurso externo):

1. Con frecuencia, cuando salimos de viaje, compramos regalos como recuerdos o souvenirs para nuestra familia, amigos, compañeros, etc. Pregunta a un compañero[...] (p. 25).

Hipótesis:

1. ¿Qué sabes sobre el Canal de Panamá? Responde estas preguntas. Lee para confirmar o conocer las respuestas. (p. 7).

Utilizar sinónimos:

1. Encuentra en el texto un sinónimo de las siguientes palabras: [...] (p. 2).

Definir:

1. ¿Qué crees que significa un contrato a término indefinido?
2. Busca una definición de los siguientes términos: a. Trabajo de tiempo completo. B. Excelentes beneficios. C. Óptimo ambiente laboral. (p. 61).

Inventar:

1. Elige uno de los siguientes titulares. Inventa una noticia y escríbela. (p. 69).

Tabla 35. Contenidos fonéticos y ortológicos. *Maravillas del español 2, texto guía.*

Audio	Andina	Caribeña	Río de la Plata	Peninsular	Otras	¿Cuál?
1	x					
2	x					
3	x					
4	x					
5	x					

6	x					
7	x					
8	x					
9	x					
10	x					
11	x					
12	x					
13	x					
14	x					
15	x					
16	x					
17	x					
18	x					
19	x					

Tabla 36. Diversidad cultural. *Maravillas del español 2, texto guía.*

Capítulo	¿Aparece la cultura?	¿Dónde?
P	No	-
7	Sí	Página 14 se habla sobre Panamá en la última página del capítulo.
8	Sí	Página 28 en donde se hablan de las maravillas de Colombia. Hay un pequeño apartado que habla sobre ¿Camiseta o playera? Y otro acerca de la expresión “Bueno, bonito y barato”.
9	Sí	En el medio de la unidad (p. 34) hay dos textos hablando de comparaciones. 1. “Cartagena es más caliente que Medellín” hablando de atractivos turísticos de Colombia y 2. Destinos turísticos de Hispanoamérica. (p. 42) al final de la unidad en el apartado “Cultura viva” se habla sobre la feria de las flores, los paisas y los eventos en la feria de las flores.
10	Sí	En la página 58 en el apartado de “Cultura viva” aparece un apartado en el

		que se habla sobre el museo del oro, el café de Colombia y algunos datos sobre Bogotá. También en la parte de la audionovela se hace referencia a la Patasola y hay una pregunta de comprobación de audio en el que se pregunta quién era la patasola y qué otras leyendas conoce uno de los personajes principales –Vladimir–.
11	Sí	Al final de la unidad en la página 72 hay un texto sobre las maravillas del Ecuador, su gente y datos generales.
12	No	-

Tabla 37. Orientación contrastiva. *Maravillas del español 2, texto guía.*

Capítulo	¿Se contrasta la cultura, se hacen comparaciones?	¿Dónde, cómo?
P	No	-
7	No	-
8	No	-
9	Sí	“Escribe una lista de las celebraciones más importantes en tu país, reporta a la clase” (p. 31). En (p. 39) hay un ejercicio sobre “Háblanos de tu país. Usa los superlativos 1. ¿Cuál es el destino turístico más famoso de tu país? ¿Por qué? 2. ¿Cuál es la ciudad más hermosa? ¿Cuál es la ciudad más grande?” [...]
10	Sí	(p. 45). “¿En tu país existen historias de miedo y de espantos? ¿Te reunías a contar historias cuando eras niño? ¿Con quién? ¿Qué clases de historias contaban? ¿Conoces alguna leyenda famosa en tu país? Cuéntala”
11	Sí	(p. 66). “Estudia la hoja de vida de Margarita y discute los siguientes temas con tu grupo de la clase. ¿En tu país una hoja de vida es similar o diferente? Explica las diferencias.
12	Sí	(p. 86) en el apartado de cultura viva se habla sobre las maravillas del Perú. Se habla de Machu Picchu, la arquitectura y la joyería.

7.2.2.1. Ejemplos de variante formal y no formal

No hay ejemplos de variante formal y no formal en este libro.

7.2.2.2. *Comunicación no verbal*

“Es ampliamente aceptado pararse muy cerca de las demás personas cuando hablan, o tocar al otro en la espalda o en el brazo” (p. 72).

7.2.3. *Maravillas del español 3, texto guía.*

Ficha 11. Análisis *Maravillas del español 3*, texto guía.

1. Descripción externa del manual			
1.1. Título	Maravillas del español Texto Guía		
1.2. Autor/es	Ana Beatriz Chiquito, Jaime Naranjo, Dora Álvarez, Rosaura Gómez, Marta		
1.3. Datos bibliográficos	1.3.1.Editorial:	Fondo Editorial Unviersidad Eafit	
	1.3.2.Edición:	Primera Reimpresión	
	1.3.3. Lugar de edición:	Medellín, Colombia	
	1.3.4. Año:	2015	
	1.3.5. N° páginas:	105	
1.4. Composición del manual	1.4.1. Parte de una serie	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	¿Cuál? Maravillas del español. <input checked="" type="checkbox"/> Mismos autores
		<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Autores diferentes
	1.4.2. Impreso	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> Libro del alumno
		<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Libro del profesor
	1.4.3. Sonoro	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> Libro de ejercicios
		<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Otros
	1.4.4.Audiovisual	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> En CD
		<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> En memoria USB
	1.4.5. Multimedia	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> En internet
		<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> En CD
		<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> En memoria USB
		<input type="checkbox"/> No	<input checked="" type="checkbox"/> En internet

2. Descripción interna del manual		
2.1. Objetivos generales	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> En el prólogo/presentación
		<input checked="" type="checkbox"/> Al principio de cada lección
		<input type="checkbox"/> En ambos
	<input type="checkbox"/> No	
2.2. Metodología predominante	<input checked="" type="checkbox"/> Estructural	
	<input checked="" type="checkbox"/> Comunicativa	
	<input type="checkbox"/> Ecléctica	
	<input type="checkbox"/> Otra	
2.3. Organización en niveles	<input type="checkbox"/> A1	
	<input type="checkbox"/> A2	
	<input checked="" type="checkbox"/> B1	
	<input type="checkbox"/> B2	
	<input type="checkbox"/> C1	
	<input type="checkbox"/> C2	
2.4. Destinatario	<input type="checkbox"/> Público general	
	<input type="checkbox"/> Para una L1 concreta	
	<input type="checkbox"/> Para un fin específico	
	<input checked="" type="checkbox"/> Público concreto	<input checked="" type="checkbox"/> Edad específica
		<input type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adolescente <input checked="" type="checkbox"/> Adulto
2.5. Programación de objetivos y contenidos	<input checked="" type="checkbox"/> Explícita	
	<input type="checkbox"/> No explícita	
2.6. Procedencia de los materiales	<input checked="" type="checkbox"/> Reales	
	<input checked="" type="checkbox"/> Adaptados	
	<input checked="" type="checkbox"/> Elaborados específicamente	
2.7. Estimación de horas	<input type="checkbox"/> 0-20	
	<input checked="" type="checkbox"/> 20-40	
	<input type="checkbox"/> 40-60	
	<input type="checkbox"/> 60-80	
	<input type="checkbox"/> 80-100	
	<input type="checkbox"/> Más de 100	
2.8. Organización de cada lección	<input checked="" type="checkbox"/> Misma en todas las lecciones	
	<input type="checkbox"/> Diferente en cada lección	

3. Análisis del manual					
3.2. Presentación de la L2	3.1. Papel de la L1	<input type="checkbox"/> Aparece <input checked="" type="checkbox"/> No aparece			
	3.2.1.Contextualización de la lengua	<input checked="" type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No			
	3.2.2.Orientación	<input checked="" type="checkbox"/> Deductiva <input type="checkbox"/> Inductiva <input type="checkbox"/> Mixta			
	3.2.3. Actividades comunicativas	Número total de actividades	214		
		Tiene <input checked="" type="checkbox"/>	Comunicación funcional <input checked="" type="checkbox"/>		Porcentaje de aparición
				Vacío de información	0.93%
				Transferencia de información	0%
			Interacción social <input checked="" type="checkbox"/>	Negociación de significados	0.46%
				Diálogos	5.60%
				Juegos de rol	0.00%
	Entrevistas y debates			3.27%	
			Proyectos o tareas	0%	
		Escrita	0.46%		
	<input type="checkbox"/> No tiene				
3.2.4.Estrategias de aprendizaje directas	Tiene <input checked="" type="checkbox"/>		Porcentaje de aparición		
		Memorísticas	26.60%		
		Cognitivas	53.70%		
		Compensatorias	10.74%		
	<input type="checkbox"/> No tiene				
3.2.5. Progresión de contenidos	<input checked="" type="checkbox"/> Lineal (sin revisión de contenidos) <input type="checkbox"/> Cíclica (con revisión de contenidos)				

3.3. Contenidos lingüísticos	3.3.1. Contenidos fonéticos y ortológicos	Número total de audios	22	Porcentaje		
		Variedades de lengua	Tiene variedad principal	Andina	<input checked="" type="checkbox"/>	86.30%
				Caribeña	<input type="checkbox"/>	0.00%
				Río de la plata	<input checked="" type="checkbox"/>	9.09%
				Peninsular	<input checked="" type="checkbox"/>	5%
				Otras	<input type="checkbox"/>	0.00%
			No tiene variedad principal	<input type="checkbox"/>		
		Incluye otras variedades	<input type="checkbox"/> Sí	¿Cuáles?		
			<input checked="" type="checkbox"/> No			
		Ejercitación	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No		
	Presentación	<input checked="" type="checkbox"/> Explicaciones				
		<input checked="" type="checkbox"/> Contextualización				
	Ejercitación	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No			
	3.3.2. Contenidos gramaticales	Criterios de selección	<input checked="" type="checkbox"/> Presenta	<input type="checkbox"/> No presenta		
		Presentación	Integrado en la unidad	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
Sección independiente en la unidad			<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No		
En glosario			<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No		
Ejercitación		<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No			
3.3.3. Contenidos léxicos		Variante formal	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No		
		Variante no formal	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No		
	Diversidad cultural	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No			
	Orientación contrastiva	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No			
	Comunicación no verbal	<input type="checkbox"/> Sí	Porcentaje de aparición			
		<input checked="" type="checkbox"/> No		0%		
3.4. Contenidos culturales	<input checked="" type="checkbox"/> Sí					
	<input type="checkbox"/> No					

4. Observaciones

Tabla 38. Número de ejercicios por unidad. *Maravillas del español 3, texto guía.*

Unidad	Número de ejercicios
P	5
13	34
14	34
15	39
16	37
17	31
18	34
Total	214

Tabla 39. Actividades comunicativas por unidad. *Maravillas del español 3, texto guía.*

Unidad	Vacío de información	Transferencia de información	Negociación de significados	Diálogos	Juegos de roles	Entrevistas y debates	Proyectos o tareas	Escrita
P	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	3	0	2	0	0
14	0	0	0	3	0	0	0	1
15	0	0	0	1	0	2	0	0
16	2	0	0	0	0	1	0	0
17	0	0	0	3	0	1	0	0
18	0	0	1	2	0	1	0	0
Total	2	0	1	12	0	7	0	1

Ejemplo de vacío de información:

1. Antes de leer, averigua con tus compañeros qué saben de las siguientes culturas latinoamericanas, dónde y en qué época existieron o han existido:[...] (p. 45).

2.

- a. Escribe una lista de cinco cosas que supuestamente hiciste el año pasado. Tres deben ser verdad y dos mentira.
- b. Ahora lee la lista a un compañero. Ella/él deberá decidir si lo que lees es verdad o no. (p. 49).

Ejemplo de Negociación de significados:

1. Averigua con tu compañero ¿Para qué usa la internet? Escribe y discute los puntos a favor y en contra de la virtualidad. (p. 73).

Ejemplos de diálogos:

1. ¿Has tenido malos hábitos y ya los has superado? Haz una lista de ellos y cuéntale a tu compañero. Escucha los suyos y usa expresiones como “Me alegro de que...[...]” (p. 7).

Ejemplos de entrevistas y debates:

1. Expresa tu opinión acerca de las siguientes recomendaciones para tener una vida sana. ¿Estás totalmente de acuerdo (TA) parcialmente de acuerdo (PA) o en desacuerdo (ED)? Elige y discute en grupo[...] (p. 3)

Ejemplo de comunicación funcional escrita:

1. Escribe con tu compañero un diálogo entre paciente y médico. El paciente llega al consultorio muy enfermo. Incluye saludo y despedida. (p. 19).

Tabla 40. Estrategias de aprendizaje directas. *Maravillas del español 3, texto guía.*

Unidad	Memorísticas	Cognitivas	Compensatorias	Total
--------	--------------	------------	----------------	-------

P	0	5	0	5
13	11	13	6	30
14	11	21	0	32
15	9	15	7	31
16	13	19	3	35
17	5	23	1	29
18	8	19	6	33
Total	57	115	23	195

Memorísticas

Agrupar:

1. Enlaza estas características en una sola oración. Ten en cuenta que en algunos casos debes usar el subjuntivo[...] (p. 75).

Asociaciones mentales:

1. Lee el siguiente artículo. Compara la televisión latinoamericana con la de tu país. Discute con un compañero. (p. 37).

2. Lee y encuentra con un compañero/a la asociación correcta. Este ejercicio está basado en la página web Leyes de Murphy: Las leyes de la máxima fatalidad con el mínimo esfuerzo. (p. 60).

Asociar con imágenes, dibujos, sonidos (audios):

1. Observa y comenta las siguientes fotos. ¿Qué reflejan cada una? Expresa tu opinión ante el grupo. (p. 3).

2. Vas a escuchar una entrevista al Profesor Helmuth Treftz, un especialista en virtualidad.

Escucha y escribe la opción (a-g) que complementa cada una de las ideas de la izquierda. Lee las preguntas y opciones antes de escuchar. Solo necesitas cinco opciones. (p. 75).

Relacionar con lo conocido:

1. Antes de escuchar a la famosa cardióloga española Valeri Cruz, Responde esta encuesta con sí o no: (p. 5).

2. Escribe una lista de los tres personajes más representativos de tu país y explica por qué son famosos. Luego cuenta al grupo el resultado de tu ejercicio. (p. 31).

Palabras fonéticamente próximas:

1. En el apartado de “Pronunciemos” hay cuatro ejercicios en “Escucha y repite”, “Escucha y elige”, “Responde cuántas sílabas tienen las siguientes palabras. Escucha para confirmar”. (p. 13).

2. Practica este trabalenguas: (p. 41).

3. La cacofonía

Cinco ejercicios de práctica fonética sobre la cacofonía. Explicación de qué es y ejercicios de “escucha y repite” y “Elige la opción correcta” entre diferentes pares de fonemas. (p. 55)

4. Lee en voz alta haciendo las pausas señaladas. Tú decides la longitud de la pausa según el ritmo y la capacidad de la respiración propias. (p. 83).

Cognitiva

Subrayar:

1. Lee las siguientes oraciones. Subraya la opción correcta, según el modelo. (p. 61).
2. Lee el comunicado y subraya las palabras que expresan finalidad. (p. 64).

Reconocimiento de estructuras y modelos:

1. Une las combinaciones posibles. (p. 48).
2. Ahora expresa reacciones de certeza o duda frente a las siguientes afirmaciones: Modelo:
Mauricio se adaptó fácilmente a Santiago (a él no le gustan las ciudades grandes). No creo que se haya adaptado fácilmente. (p. 49).

Aplicar reglas y conocimientos generales a nuevas situaciones:

1. Expresa asombro frente a los hechos dados. Responde a la pregunta. (p. 47).
2. Escribe dos titulares de noticias que demuestren los aspectos positivos de internet. Explica uno de ellos a un compañero. (p. 81).

Completar:

1. Escribe una lista de cinco cosas que supuestamente hiciste el año pasado. Tres deben ser verdad y dos, mentira. (p. 49).
2. Completa las dos columnas como en el modelo. (p. 50).

Extraer ideas principales:

1. Lee (*Texto sobre las civilizaciones antiguas de Latinoamérica*)

2. Ahora responde:

¿Qué es el *Popol Vuh*?

¿Qué es un *quipus*?

¿Cuánto duró el Imperio Inca? [...] (p. 53).

3. Une el resumen de la derecha con la opción correcta de la izquierda[...] (p. 83).

Compensatoria

Adivinar el sentido de un ejercicio a partir de claves o pistas:

1. Antes de leer, averigua con tus compañeros qué saben de las siguientes culturas latinoamericanas, dónde y en qué época existieron o han existido. (p. 45)

Entrevista a un compañero[...] (p. 73).

Hipótesis:

1. Habla sobre cultura hispanoamericana. Usa las expresiones y adverbios para expresar posibilidad: no estoy seguro, pero posiblemente.../ No sé, pero es probable... (p. 1).

2. La información publicada en la internet no es siempre exacta y a veces es exagerada o mentirosa. Expresa certeza o duda frente a los siguientes titulares. ¿Crees que sean verdad? (p. 49).

Definir, expresar opiniones:

1. Expresa tu opinión acerca de las siguientes recomendaciones para tener una vida sana. ¿Estás totalmente de acuerdo (TA), parcialmente de acuerdo (PA) o en desacuerdo (ED)? Elige y discute en grupo. (p. 3).

2. Ahora, analiza con un compañero los siguientes mensajes publicitarios ¿Cuáles son sus opiniones? (p. 73).
3. Discute sobre las ventajas de la prensa virtual y de la prensa impresa: ¿Consideras que los periódicos impresos desaparecerán en el futuro? ¿Por qué? (p. 79).
4. Lee las ventajas que tiene cada tipo de prensa y decide cuál prefieres: luego argumenta ¿Por qué? (p. 89)

Sinónimos:

1. Encuentra en el texto el sinónimo en negrilla de cada una de las siguientes palabras y escríbelo[...] (p. 3).
2. Encuentra en el texto el sinónimo de cada una de las siguientes palabras y elígelo:[...] (p. 8).
3. Encuentra en el texto la palabra que es sinónima. (p. 56).

Tabla 41. Contenidos fonéticos y ortológicos. *Maravillas del español 3, texto guía.*

Audio	Andina	Caribeña	Río de la Plata	Peninsular	Otras	¿Cuál?
1	X					
2	X/2			X/2		
3	X					
4	X					
5	X/2			X/2		
6	X					
7	X					
8	X					

9	X					
10	X					
11	X					
12	X					
13	X					
14	X					
15	X					
16	X					
17	X					
18			X			
19	X					
20	X					
21	X*					
22			X			
Total	19		2	1		

* Acento Andino-venezolano. No hay ninguna alusión en los ejercicios a que sea un acento diferente.

Tabla 42. Diversidad cultural. *Maravillas del español 3, texto guía.*

Capítulo	¿Aparece la cultura?	¿Dónde?
P	No	-
13	Sí	En el apartado de “Cultura viva” se habla sobre las maravillas del Perú. (p. 14).
14	Sí	En el apartado de “Cultura viva” se habla sobre las “Maravillas de Bolivia y Paraguay”.
15	Sí	Hay un ejercicio que habla sobre dos películas chilenas. Después hay un artículo que habla sobre la televisión en Latinoamérica. (p. 37). Apartado de cultura viva en el que se habla sobre las maravillas de las letras chilenas, hay datos sobre el habla chilena. (p. 42).
16	Sí	Al inicio del capítulo hay notas sobre “algunas de las culturas indígenas más relevantes de Latinoamérica” (p. 45). Los siguientes ejercicios en esta

		<p>página también se refieren a las culturas indígenas de Latinoamérica. Tienen un mapa y audio en el que se sigue hablando del tema.</p> <p>Hay ejercicios sobre la cultura indígena en la página 53.</p> <p>En el apartado de cultura viva se sigue hablando sobre las “maravillas de Chile”. Continuación de la sección del capítulo anterior. (p. 56).</p> <p>Audio 13: se habla sobre la población original de América y el origen de la palabra “indio”.</p> <p>AUDIO 16: Se hablan de diferentes grupos indígenas originarios de América.</p>
17	Sí	Apartado “Cultura viva” en la página 70. Se habla sobre “Maravillas de Argentina”.
18	Sí	Apartado de cultura viva en la página 84 “Maravillas culturales de Argentina”.

Tabla 43. Orientación contrastiva. *Maravillas del español 3, texto guía.*

Capítulo	¿Se contrasta la cultura, se hacen comparaciones?	¿Dónde, cómo?
P	No	-
13	No	-
14	No	-
15	Sí	<p>Escribe una lista de los tres personajes más representativos de tu país y explica por qué son famosos. Luego cuenta al grupo el resultado de tu ejercicio. (p. 31). Hay una discusión con compañeros sobre si le gusta la televisión y cuáles son los tipos de programas/telenovelas más populares en su país de origen. (p. 37).</p> <p>Hay dos audios que se refieren a la cultura (audio 10 y 11) Uno habla sobre los realitys de televisión y su impacto en la cultura. El segundo habla sobre el festival de la canción en Viña del Mar.</p>
16	No	-
17	No	-
18	No	-

7.2.3.1. Ejemplos de variante formal y no formal

1. a. Lee de nuevo el artículo “Días en equilibrio” en la página anterior e identifica qué estilo usa el artículo. ¿Formal (usted) o informal (tú)?

b. Escribe el verbo con que empieza cada uno de los cinco consejos. Luego, Reesríbelos en la forma opuesta (tú vs. Usted). (p. 22).
2. Reescribe los siguientes anuncios de manera informal (tú). (p. 23).
3. En Chile también se suele cambiar la conjugación de la segunda persona singular (tú o, más comúnmente, vos, pronunciado [boh]), y se nota más en la zona metropolitana de Santiago, con una tendencia a alterar la vocal final acentuada: [...](p. 42).
4. Completa este correo formal. Llena los espacios en blanco con la forma correcta del verbo.
Carlos envía un correo a la oficina de la agencia de viajes. (p. 51)
5. Cuando vayas a Argentina (y a muchos lugares de Uruguay), vas a notar el uso común de la palabra *Che*, la cual se usa para llamar a alguien: *Che, ¿vos sabés dónde está el bar Escocia?* También se usa para reemplazar el nombre del interlocutor (con quien se habla) “¿*Qué querés, Che?*” El uso de “che” se da en un ambiente informal exclusivamente y es tan generalizado que en Chile lo usan para referirse en general a cualquier argentino[...]
6. Igualmente notarás el uso de “vos” en vez de “tú” para referirse de manera informal a la persona con quien se habla[...]. (p. 84).

7.2.3.2. Comunicación no verbal

No hay ejemplos de comunicación no verbal en este libro.

7.3. Tercera serie: UPTC

7.3.1. Español para extranjeros: Nivel básico

Ficha 12. Análisis *UPTC nivel básico*.

1. Descripción externa del manual			
1.1. Título	Español para extranjeros		
1.2. Autor/es	Doris Elisa Velandia, María del Carmen Ussa, Myriam Waked		
1.3. Datos bibliográficos	1.3.1.Editorial:	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	
	1.3.2.Edición:	Primera reimpresión	
	1.3.3. Lugar de edición:	Tunja, Boyacá, Colombia.	
	1.3.4. Año:	2012	
	1.3.5. N° páginas:	126	
1.4. Composición del manual	1.4.1. Parte de una serie	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	¿Cuál? Español para exrranjeros.
		<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Mismos autores <input checked="" type="checkbox"/> Autores diferentes
	1.4.2. Impreso	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> Libro del alumno <input type="checkbox"/> Libro del profesor <input type="checkbox"/> Libro de ejercicios <input type="checkbox"/> Otros
		<input type="checkbox"/> No	
	1.4.3. Sonoro	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> En CD <input type="checkbox"/> En memoria USB <input type="checkbox"/> En internet
		<input type="checkbox"/> No	
	1.4.4.Audiovisual	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> En CD <input type="checkbox"/> En memoria USB <input type="checkbox"/> En internet
		<input checked="" type="checkbox"/> No	
	1.4.5. Multimedia	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> En CD <input type="checkbox"/> En memoria USB <input type="checkbox"/> En internet
		<input checked="" type="checkbox"/> No	

2. Descripción interna del manual		
2.1. Objetivos generales	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> En el prólogo/presentación
		<input type="checkbox"/> Al principio de cada lección
		<input type="checkbox"/> En ambos
	<input type="checkbox"/> No	
2.2. Metodología predominante	<input type="checkbox"/> Estructural	
	<input type="checkbox"/> Comunicativa	
	<input checked="" type="checkbox"/> Ecléctica	
	<input type="checkbox"/> Otra	
2.3. Organización en niveles	<input checked="" type="checkbox"/> A1	
	<input checked="" type="checkbox"/> A2	
	<input type="checkbox"/> B1	
	<input type="checkbox"/> B2	
	<input type="checkbox"/> C1	
	<input type="checkbox"/> C2	
2.4. Destinatario	<input checked="" type="checkbox"/> Público general	
	<input type="checkbox"/> Para una L1 concreta	
	<input type="checkbox"/> Para un fin específico	
	<input checked="" type="checkbox"/> Público concreto	<input type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adolescente <input checked="" type="checkbox"/> Adulto
	<input checked="" type="checkbox"/> Edad específica	
2.5. Programación de objetivos y contenidos	<input checked="" type="checkbox"/> Explícita	
	<input type="checkbox"/> No explícita	
2.6. Procedencia de los materiales	<input checked="" type="checkbox"/> Reales	
	<input type="checkbox"/> Adaptados	
	<input checked="" type="checkbox"/> Elaborados específicamente	
2.7. Estimación de horas	<input type="checkbox"/> 0-20	
	<input checked="" type="checkbox"/> 20-40	
	<input type="checkbox"/> 40-60	
	<input type="checkbox"/> 60-80	
	<input type="checkbox"/> 80-100	
	<input type="checkbox"/> Más de 100	
2.8. Organización de cada lección	<input checked="" type="checkbox"/> Misma en todas las lecciones	
	<input type="checkbox"/> Diferente en cada lección	

3. Análisis del manual					
3.2. Presentación de la L2	3.1. Papel de la L1	<input checked="" type="checkbox"/> Aparece <input type="checkbox"/> No aparece			
	3.2.1.Contextualización de la lengua	<input checked="" type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No			
	3.2.2.Orientación	<input type="checkbox"/> Deductiva <input checked="" type="checkbox"/> Inductiva <input type="checkbox"/> Mixta			
	3.2.3. Actividades comunicativas	Número total de actividades	125		
		Tiene <input checked="" type="checkbox"/>	Comunicación funcional <input type="checkbox"/>	Vacío de información	0.00%
				Transferencia de información	0%
				Negociación de significados	0.00%
			Interacción social <input checked="" type="checkbox"/>	Diálogos	6.40%
				Juegos de rol	0.80%
				Entrevistas y debates	0.80%
Proyectos o tareas	0%				
Escrita	0.00%				
<input type="checkbox"/> No tiene					
3.2.4.Estrategias de aprendizaje directas	Tiene <input checked="" type="checkbox"/>	Porcentaje de aparición			
		Memorísticas	24.80%		
		Cognitivas	32.80%		
		Compensatorias	18.40%		
<input type="checkbox"/> No tiene					
3.2.5. Progresión de contenidos	<input checked="" type="checkbox"/> Lineal (sin revisión de contenidos) <input type="checkbox"/> Cíclica (con revisión de contenidos)				

3.3. Contenidos lingüísticos	3.3.1. Contenidos fonéticos y ortológicos	Número total de audios	3		Porcentaje	
		Variedades de lengua	Tiene variedad principal	Andina	<input checked="" type="checkbox"/>	100%
				Caribeña	<input type="checkbox"/>	0%
				Río de la plata	<input type="checkbox"/>	0%
				Peninsular	<input type="checkbox"/>	0%
				Otras	<input type="checkbox"/>	0%
			No tiene variedad principal	<input type="checkbox"/>		
		Incluye otras variedades	<input type="checkbox"/> Sí	¿Cuáles ?		
			<input checked="" type="checkbox"/> No			
		Ejercitación	<input checked="" type="checkbox"/> Sí			
		<input type="checkbox"/> No				
	3.3.2. Contenidos gramaticales	Presentación	<input checked="" type="checkbox"/> Explicaciones			
			<input type="checkbox"/> Contextualización			
		Ejercitación	<input checked="" type="checkbox"/> Sí			
		<input type="checkbox"/> No				
3.3.3. Contenidos léxicos	Criterios de selección	<input checked="" type="checkbox"/> Presenta				
		<input type="checkbox"/> No presenta				
	Presentación	Integrado en la unidad	<input checked="" type="checkbox"/> Sí			
			<input type="checkbox"/> No			
		Sección independiente en la unidad	<input type="checkbox"/> Sí			
			<input checked="" type="checkbox"/> No			
	En glosario	<input type="checkbox"/> Sí				
	<input checked="" type="checkbox"/> No					
Ejercitación	<input checked="" type="checkbox"/> Sí					
	<input type="checkbox"/> No					
3.4. Contenidos culturales	3.4.1. Programación	Variante formal	<input checked="" type="checkbox"/> Sí			
			<input type="checkbox"/> No			
		Variante no formal	<input checked="" type="checkbox"/> Sí			
			<input type="checkbox"/> No			
		Diversidad cultural	<input checked="" type="checkbox"/> Sí			
			<input type="checkbox"/> No			
		Orientación contrastiva	<input checked="" type="checkbox"/> Sí			
			<input type="checkbox"/> No			
		Comunicación no verbal	<input type="checkbox"/> Sí	Porcentaje de aparición		
			<input checked="" type="checkbox"/> No		0%	
<input type="checkbox"/> No						
4. Observaciones						

Tabla 43. Número de ejercicios por unidad. *UPTC nivel básico.*

Unidad	Número de ejercicios
1	15
2	16
3	17
4	11
5	12
6	11
7	12
8	16
9	15
Total	125

Tabla 44. Actividades comunicativas por unidad. *UPTC nivel básico.*

Unidad	Vacío de información	Transferencia de información	Negociación de significados	Diálogos	Juegos de roles	Entrevistas y debates	Proyectos o tareas	Escrita
	1	0	0	0	2	0	0	0
	2	0	0	0	1	0	0	0
	3	0	0	0	2	0	0	0
	4	0	0	0	0	0	0	0
	5	0	0	0	0	1	0	0
	6	0	0	0	1	0	0	0
	7	0	0	0	1	0	0	0
	8	0	0	0	1	0	1	0
	9	0	0	0	0	0	0	0
Total	0	0	0	8	1	1	0	0

Ejemplos de diálogos:

1. Diálogo de los estudiantes sobre las actividades que realizarán en el transcurso de la semana. (p. 21).
2. Socialice con sus compañeros los aspectos fundamentales de la lectura. (p. 24).
3. Con un compañero hable de sus lugares de procedencia, de su profesión o de la profesión que piensa elegir. (p. 38).
4. Elabore un diálogo en el cual utilice las diversas clases de frases estudiadas (cinco intervenciones mínimo, por persona). (p. 28).
5. De acuerdo con la entrevista siguiente, coménteles a un compañero el traspaso de Ronaldo del Real Madrid al Milán. (p. 77).

Ejemplo juego de roles:

1. Dramatización. Dramatice una situación en la cual usted es el cliente y pide uno de los menús al mesero. (p. 66).

Ejemplos de entrevistas y debates:

Entreviste a un compañero acerca de la intervención de algún deportista a nivel internacional. (p. 102)

Tabla 45. Estrategias de aprendizaje directas. *UPTC nivel básico.*

Unidad	Memorísticas	Cognitivas	Compensatorias	Total
1	5	5	2	12
2	4	8	2	14

3	3	4	3	10
4	2	4	2	8
5	0	4	3	7
6	2	6	2	10
7	1	4	4	9
8	6	4	3	13
9	8	2	2	12
Total	31	41	23	95

Memorísticas

Asociar con imágenes, dibujos, sonidos (audios):

1. Observar un video y extraer las expresiones relacionadas con los saludos, despedidas y diversas actividades del día. (p. 23).
2. De acuerdo con los planos de la ciudad de Tunja, dar las instrucciones para ir de la UPTC a la Catedral, a la Plaza Real, a la Casa del Fundador y al a Iglesia de San Ignacio. (p. 61).
3. Observe la figura. Escribir los verbos jugar y leer en los espacios de la figura, teniendo en cuenta el tiempo verbal: presente (Color rojo), pasado (color azul). Futuro (Color amarillo). (p. 75).

Identificar:

1. En la lectura puede identificar los verbos terminados en –ar –er –ir (p. 24).
2. Del ejercicio anterior identificar los nombres propios y realizar la división silábica. (p. 49).
3. Identifique las formas verbales presentes en las siguientes expresiones. (p. 107).

Agrupaciones:

1. Extraiga letras y arme palabras relacionadas con la familia. (p. 44).
2. Agrupe las siguientes palabras como hiatos o diptongos según corresponda. (p. 98).

Palabras fonéticamente próximas:

1. Diferencie los aspectos semánticos ocasionados por la acentuación: Sería, seria. Frío, frió. (p. 106).

Relacionar con lo conocido:

1. Con un compañero hable de sus lugares de procedencia, de su profesión, de la profesión que piensa elegir. (p. 38).
2. Relacione el parentesco familiar[...] (p. 48).
3. Escriba el nombre del deporte favorito que practicó durante su niñez, explique en dónde lo practicó, con quiénes y la razón por la cual le gustó. (p. 100).

Cuadros:

1. Roberto visita la biblioteca en sus horas libres ¿Cuándo puede asistir? Especificar los días y las horas que visita la biblioteca. (Después hay un cuadro para completar con el horario de Roberto). (p. 19).
2. Complete el crucigrama con los días de la semana. (p. 20)

Repaso:

1. Repase los verbos (p. 86).

Cognitiva

Subrayar:

1. Identifique y subraye los verbos regulares e irregulares que aparecen conjugados en el texto.

Elabore listado de verbos irregulares en infinitivo. (p. 18).

2. Lea un artículo de periódico o revista y subraye los verbos que encuentre, ya sea en presente, pasado y futuro. (p. 79).

Reconocimiento de estructuras y modelos:

1. Elabore un diálogo utilizando los verbos irregulares estudiados:

Completar:

1. Complete el siguiente diálogo: [...] (p. 16).

Extraer ideas principales:

1. Presente la idea principal del texto. (p. 63).

Resumir:

1. Realice la lectura del texto y elabore un resumen. (p. 50).

Compensatoria

Adivinar el sentido de un ejercicio a partir de claves o pistas:

1. Sopa de letras. Busque diez palabras relacionadas con la familia. (p. 48).

Expresar opiniones:

Al final de cada capítulo hay una autoevaluación en la que el estudiante debe escribir un párrafo sobre sus fortalezas, debilidades y sugerencias.

1. Exprese su concepto acerca de la conformación de las familias colombianas. (p. 117).
2. Propóngales a sus compañeros un evento deportivo y exprese su opinión al respecto. (p. 101).

Tabla 46. Contenidos fonéticos y ortológicos. *UPTC nivel básico.*

Audio	Andina	Caribeña	Río de la Plata	Peninsular	Otras	¿Cuál?
1	x					
2	x					
3	x					

Tabla 47. Diversidad cultural. *UPTC nivel básico.*

Capítulo	¿Aparece la cultura?	¿Dónde?
1	Sí	(p. 18). Texto de Jairo Anibal niño. Poeta colombiano.
2	Sí	(p. 33). Se habla sobre los días festivos en Colombia.
3	Sí	Establezca contacto con una familia colombiana y exprese su concepto. (p. 50)
4	Sí	De acuerdo con los planos de la ciudad de Tunja, dar las instrucciones para ir de la UPTC a la Catedral, a la Plaza Real, a la Casa del Fundador y al a Iglesia de San Ignacio. (p. 61). A través de una guía turística, visitar el Centro Histórico de la ciudad de Tunja y describir el recorrido hecho. (p. 62).
5	Sí	Registre dos costumbres alimenticias que más le han llamado la atención de la región. Socializarlas. (p. 69). Describa el plato típico que más le haya gustado. (p. 70).

6	Sí	(p. 80). Un texto en el que se habla de “Juanes. Cantante Colombiano”.
7	Sí	Visite algunos supermercados y con sus compañeros socialice su experiencia, por medio de un foro, cuyo tema esté relacionado con las frutas y las verduras. (p. 89). (p. 91). Un texto que habla sobre el cine en Ibagué. Material real. “Cuatro salas estrenen cine digital en Ibagué”.
8	No	-
9	Sí	En la primera página de la unidad hay una “imagen de acercamiento” en la que se muestra una imagen de varias ruanas y describe “Nobsa sobresale por sus productos derivados de la lana y, sobre todo, por sus ruanas de lana virgen” (p. 105). (p. 108) hay un texto en el que se dan indicaciones para llegar a Ráquira. Un mapa relacionado con la descripción y actividades en las que se hablan sobre las festividades decembrinas, el clima atmosférico y el ambiente social. (p. 109). (p. 112). “Contra el frío, bien arropaos” Texto en el que se habla sobre la importancia de la ruana en la cultura boyacense.

Tabla 48. Orientación contrastiva. *UPTC nivel básico.*

Capítulo	¿Se contrasta la cultura, se hacen comparaciones?	¿Dónde, cómo?
1	No	-
2	Sí	(p. 34). “¿Hay días festivos en su país? ¿Cuál es el que más prefiere? ¿Qué hace en este día?”.
3	Sí	Prepare una mesa redonda para encontrar semejanzas y diferencias en la conformación de las familias de cada país. (p. 52).
4	No	-
5	Sí	Dé a conocer una receta de cocina típica de su país. (p. 69).
6	No	-
7	No	-
8	No	-

9	Si	(p. 109). “Establezca comparaciones acerca del clima atmosférico y del ambiente social según la región de origen del estudiante”.
---	----	---

7.3.1.1. Ejemplos de variante formal y no formal

Tú-Vosotros: tratamiento familiar e informal.

Usted-Ustedes: Tratamiento formal o de negocios. (p. 17).

7.3.1.2. Comunicación no verbal

No hay ejemplos de comunicación no verbal en este libro.

7.3.2. Español para extranjeros: Nivel intermedio

Ficha 13. Análisis *UPTC nivel intermedio*.

1. Descripción externa del manual			
1.1. Título	Español para extranjeros. Nivel intermedio.		
1.2. Autor/es	Doris Elisa Velandia, María del Carmen Ussa, Myriam Waked.		
1.3. Datos bibliográficos	1.3.1.Editorial:	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	
	1.3.2.Edición:	Primera edición	
	1.3.3. Lugar de edición:	Tunja, Boyacá, Colombia	
	1.3.4. Año:	2010	
	1.3.5. N° páginas:	116	
1.4. Composición del manual	1.4.1. Parte de una serie	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	¿Cuál? Español para extranjeros.
		<input type="checkbox"/> No	
	1.4.2. Impreso	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> Mismos autores
		<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Autores diferentes
		<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> Libro del alumno
		<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Libro del profesor
	1.4.3. Sonoro	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> Libro de ejercicios
		<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Otros
		<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> En CD
	1.4.4.Audiovisual	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> En memoria USB
		<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> En internet
		<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> En CD
	1.4.5. Multimedia	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> En memoria USB
		<input checked="" type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> En internet
		<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> En CD

2. Descripción interna del manual		
2.1. Objetivos generales	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> En el prólogo/presentación
		<input type="checkbox"/> Al principio de cada lección
		<input type="checkbox"/> En ambos
	<input type="checkbox"/> No	
2.2. Metodología predominante	<input type="checkbox"/> Estructural	
	<input type="checkbox"/> Comunicativa	
	<input checked="" type="checkbox"/> Ecléctica	
	<input type="checkbox"/> Otra	
2.3. Organización en niveles	<input type="checkbox"/> A1	
	<input type="checkbox"/> A2	
	<input checked="" type="checkbox"/> B1	
	<input checked="" type="checkbox"/> B2	
	<input type="checkbox"/> C1	
	<input type="checkbox"/> C2	
2.4. Destinatario	<input type="checkbox"/> Público general	
	<input checked="" type="checkbox"/> Público concreto	<input type="checkbox"/> Para una L1 concreta <input type="checkbox"/> Para un fin específico
		<input checked="" type="checkbox"/> Edad específica
		<input type="checkbox"/> Infantil
		<input type="checkbox"/> Adolescente
		<input checked="" type="checkbox"/> Adulto
2.5. Programación de objetivos y contenidos	<input checked="" type="checkbox"/> Explícita	
	<input type="checkbox"/> No explícita	
2.6. Procedencia de los materiales	<input checked="" type="checkbox"/> Reales	
	<input type="checkbox"/> Adaptados	
	<input checked="" type="checkbox"/> Elaborados específicamente	
2.7. Estimación de horas	<input type="checkbox"/> 0-20	
	<input type="checkbox"/> 20-40	
	<input checked="" type="checkbox"/> 40-60	
	<input type="checkbox"/> 60-80	
	<input type="checkbox"/> 80-100	
	<input type="checkbox"/> Más de 100	
2.8. Organización de cada lección	<input checked="" type="checkbox"/> Misma en todas las lecciones	
	<input type="checkbox"/> Diferente en cada lección	

3. Análisis del manual				
3.2. Presentación de la L2	3.1. Papel de la L1	<input type="checkbox"/> Aparece <input checked="" type="checkbox"/> No aparece		
	3.2.1.Contextualización de la lengua	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
	3.2.2.Orientación	<input type="checkbox"/> Deductiva <input checked="" type="checkbox"/> Inductiva <input type="checkbox"/> Mixta		
	3.2.3. Actividades	Número total de actividades: 93		
	Tiene <input checked="" type="checkbox"/>	Comunicación funcional <input checked="" type="checkbox"/>	Vacío de información	0.00%
			Transferencia de información	1%
			Negociación de significados	0.00%
		Interacción social <input checked="" type="checkbox"/>	Diálogos	7.52%
			Juegos de rol	1%
			Entrevistas y debates	0.00%
Proyectos o tareas			0%	
Escrita	0.00%			
<input type="checkbox"/> No tiene				
3.2.4.Estrategias de aprendizaje directas	Tiene <input checked="" type="checkbox"/>	Porcentaje de aparición		
Memorísticas		24.70%		
Cognitivas		32.25%		
<input type="checkbox"/> No tiene				
3.2.5. Progresión de contenidos	<input checked="" type="checkbox"/> Lineal (sin revisión de contenidos) <input type="checkbox"/> Cíclica (con revisión de contenidos)			

3.3. Contenidos lingüísticos	3.3.1. Contenidos fonéticos y ortológicos	Número total de audios	9	Porcentaje		
		Tiene variedad principal	Andina	<input checked="" type="checkbox"/>	100%	
			Caribeña	<input type="checkbox"/>	0%	
			Río de la plata	<input type="checkbox"/>	0%	
			Peninsular	<input type="checkbox"/>	0%	
			Otras	<input type="checkbox"/>	0%	
		Variedades de lengua	No tiene variedad principal		<input type="checkbox"/>	
		Incluye otras variedades	<input type="checkbox"/> Sí	¿Cuáles?		
			<input checked="" type="checkbox"/> No			
		3.3.2. Contenidos gramaticales	Ejercitación	<input type="checkbox"/> Sí		
			<input checked="" type="checkbox"/> No			
	Presentación		<input checked="" type="checkbox"/> Explicaciones			
			<input checked="" type="checkbox"/> Contextualización			
	Ejercitación		<input checked="" type="checkbox"/> Sí			
		<input type="checkbox"/> No				
3.3.3. Contenidos léxicos	Criterios de selección	<input checked="" type="checkbox"/> Presenta				
		<input type="checkbox"/> No presenta				
	Presentación	Integrado en la unidad	<input checked="" type="checkbox"/> Sí			
			<input type="checkbox"/> No			
		Sección independiente en la unidad	<input type="checkbox"/> Sí			
			<input checked="" type="checkbox"/> No			
	En glosario	<input type="checkbox"/> Sí				
	<input checked="" type="checkbox"/> No					
Ejercitación	<input checked="" type="checkbox"/> Sí					
	<input type="checkbox"/> No					
3.4. Contenidos culturales	3.4.1. Programación	Variante formal	<input type="checkbox"/> Sí			
			<input checked="" type="checkbox"/> No			
		Variante no formal	<input type="checkbox"/> Sí			
			<input checked="" type="checkbox"/> No			
		Diversidad cultural	<input checked="" type="checkbox"/> Sí			
			<input type="checkbox"/> No			
		Orientación contrastiva	<input checked="" type="checkbox"/> Sí			
			<input type="checkbox"/> No			
		Comunicación no verbal	<input type="checkbox"/> Sí	Porcentaje de aparición		
			<input checked="" type="checkbox"/> No	0%		

☐ No

4. Observaciones

Tabla 49. Número de ejercicios por unidad. *UPTC nivel intermedio.*

Unidad	Número de ejercicios
1	14
2	12
3	12
4	9
5	8
6	9
7	10
8	10
9	9
Total	93

Tabla 50. Actividades comunicativas por unidad. *UPTC nivel intermedio.*

Unidad	Vacío de información	Transferencia de información	Negociación de significados	Diálogos	Juegos de roles	Entrevistas y debates	Proyectos o tareas	Escrita
1	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	1	0	0	0	0
3	0	0	0	1	1	0	0	0
4	0	0	0	1	0	0	0	0
5	0	0	0	1	0	0	0	0
6	0	0	0	1	0	0	0	0
7	0	0	0	1	0	0	0	0
8	0	1	0	0	0	0	0	0

9	0	0	0	1	0	0	0	0
Total	0	1	0	7	1	0	0	0

Ejemplo de transferencia de información:

1. Escuche la lectura anterior y responda las preguntas que formulen sus compañeros. (p. 97).

Ejemplos de diálogos:

1. Converse sobre la cultura indígena de la selva amazónica. (p. 35).

2. Dialogue con hablantes nativos acerca de la pobreza o la injusticia social y elabore un resumen.
(p. 62).

3. En un periódico de nivel nacional o local, busque noticias relacionadas con la economía para discutir con los compañeros. (p. 92).

Ejemplo juego de roles:

1. Escoja uno de los personajes del Carnaval y represéntelo ante sus compañeros de grupo. (p. 50).

Tabla 51. Estrategias de aprendizaje directas. *UPTC nivel intermedio.*

Unidad	Memorísticas	Cognitivas	Compensatorias	Total
1	6	0	4	10
2	2	6	2	10
3	4	6	2	12
4	0	6	2	8
5	1	2	3	6
6	1	5	3	9

7	2	2	4	8
8	4	0	6	10
9	3	3	2	8
Total	23	30	28	81

Memorísticas

Asociar con imágenes, dibujos, sonidos (audios):

1. Escuche y lea en voz alta el texto “El regalo del maíz”. (p. 15).
2. Observe las imágenes y descríbalas. (p. 34).

Relacionar con lo conocido:

1. Narre, en forma oral, un mito de su país de origen. (p. 15).
2. Mencione los nombres de entidades bancarias conocidas a nivel nacional e internacional. (p. 89).

Identificar:

1. En el siguiente párrafo, identifique los verbos, clasifíquelos y escríbalos según el cuadro. (p. 16).
2. Del texto anterior identifique los verbos y elabore una narración utilizando el pretérito perfecto.
3. Identifique los conectores y especifique su función en el artículo. (p. 83).

Contextualizar:

1. Escoja uno de los personajes del Carnaval y represéntelo ante sus compañeros de grupo. (p. 50).

Agrupaciones:

1. A partir del vocabulario que utiliza en su vida cotidiana, forme las familias derivadas de diez palabras. (p. 18).
2. Escriba en el cuadro las palabras primitivas o derivadas, de las palabras anteriores. (p. 19).

Palabras claves:

1. Redacte un texto con el siguiente vocabulario. Caucheros, Arawak, Lingüística, balsas, resguardo, Mintí Paraná, anzuelo, chalanes, Yucuna, etnia, canoas. (p. 33).

Cognitiva

Subrayar:

1. Del texto “Preparación de la bandeja paisa”, subraye los verbos en forma imperativa. (p. 72).

Resumir:

1. Dialogue con hablantes nativos acerca de la pobreza o la injusticia social y elabore un resumen. (p. 62).
2. Elabore una síntesis para hablar sobre el tipo de gobierno en sus respectivos países. (p. 63).

Extrapolar:

1. Con base en el texto “Personajes y disfraces”, elabore una narración relacionada con los carnavales. (p. 49).

Reconocimiento de estructuras y modelos:

1. Al frente de cada oración escriba a qué oración simple pertenece. (p. 46).
2. Redacte oraciones simples con el vocabulario anterior. (p. 46).

Aplicar reglas y conocimientos generales a nuevas situaciones:

1. Asigne la puntuación al siguiente texto. (p. 32).
2. Elabore un comentario del impacto de la selva amazónica en la ecología mundial. (p. 37).

Completar:

1. Complete los espacios de acuerdo con la lectura “Entre la Selva Amazónica”. (p. 35).

Extraer ideas principales:

1. Lea y socialice las estrategias políticas a mediados del siglo pasado y las actuales. (p. 58).

Compensatoria**Superar una carencia pidiendo ayuda (o buscando ayuda en un recurso externo):**

1. Consulte acerca del cultivo del maíz y presente una exposición donde explique las formas de producción y los diversos usos de este producto. (p. 21).
2. Busque en la Internet o en la biblioteca un mito o una leyenda de su país. Elabore un cartel. (p. 21).
3. En un periódico de nivel nacional o local, busque noticias relacionadas con la economía para discutir con los compañeros. (p. 92).

Expresar opiniones:

1. Dé su opinión sobre la automedicación y sus consecuencias. Utilice los conectores. (p. 82).

Definir:

1. Busque en el diccionario el significado de las siguientes palabras. (p. 18).

2. En forma oral, explique los posibles significados de las siguientes frases: (p. 20).

Sinónimos:

1. Busque los sinónimos de las siguientes palabras: Alegría, copia, hablar, romper inteligencia.
(p. 97).

Tabla 52. Contenidos fonéticos y ortológicos. *UPTC nivel intermedio.*

Audio	Andina	Caribeña	Río de la Plata	Peninsular	Otras	¿Cuál?
1	X					
2	X					
3	X					
4	X					
5	X					
6	X					
7	X					
8	X					
9	X					

Tabla 53. Diversidad cultural. *UPTC nivel intermedio.*

Capítulo	¿Aparece la cultura?	¿Dónde?

1	Sí	La primera unidad se llama “Mitos y leyendas”. Tiene una imagen de acercamiento de la “Diosa del maíz” en la página de presentación. Tiene un texto titulado “El regalo del maíz” Mito de los chibchas. En la última parte de la unidad hay un texto titulado “Los caudillos de la resistencia indígena en Boyacá” en la que se habla de las tierras de Boyacá (en donde está ubicada la universidad) y la resistencia de los indígenas contra la dominación española en los tiempos de conquista y colonización. (p. 22).
2	Sí	En la primera página hay una imagen de acercamiento. Fotografías de la selva amazónica. (p. 25). “Converse sobre la cultura indígena de la selva amazónica”. “Visite y presente un informe sobre los museos o centros históricos que le permitan hablar sobre las culturas indígenas en Colombia”. (p. 35).
3	Sí	Imagen de acercamiento en la página 39. Fotografías del carnaval de Barranquilla. Textos hablando sobre el Carnaval de Barranquilla, su origen y evolución. (p. 40-44). “Disfraz de Marimonda” (p. 48).
4	No	-
5	Sí	Receta de la bandeja paisa. (p. 72).
6	No	-
7	Sí	Artículo titulado “Apostamos a la diversificación” en que el que se habla de la industria colombiana y el sector de exportación. (p. 93).
8	Sí	Imagen de acercamiento en la página 95 más un texto que habla sobre el deporte nacional de Colombia “El Tejo”. “Lea un artículo sobre eventos deportivos del momento, tomado de un periódico colombiano y compártalo con sus compañeros”. (p. 101).
9	Sí	Cita del autor colombiano Juan Gabriel Vásquez “En general, la literatura sirve para iluminar las zonas oscuras de nuestra mente, nuestra vida, nuestra historia y nuestro país”. (p. 103).

Tabla 54. Orientación contrastiva. *UPTC nivel intermedio.*

Capítulo	¿Se contrasta la cultura, se hacen comparaciones?	¿Dónde, cómo?
1	Sí	“Narre, en forma oral, un mito de su país de origen”. (p. 15). “Busque en la internet o en la biblioteca un mito o una leyenda de su país. Elabore un cartel”. (p. 21).

2	Sí	“Expresa por escrito sus comentarios sobre la ecología de su país de origen”. (p. 27).
3	Sí	“De acuerdo con el siguiente artículo, escriba u comentario sobre los carnavales que se realizan en diversas ciudades del mundo: Río de Janeiro, Venecia. Nueva Orleans, Islas Canarias, etc.” (p. 52).
4	Sí	“Elabore una síntesis para hablar sobre el tipo de gobierno en sus respectivos países”. (p. 63).
5	Sí	“Hable de los cocteles que conoce en su país y que frecuencia consume”. (p. 71).
6	No	-
7	Sí	“Exponga sobre los productos de exportación ya sea de Francia, China, o Estados Unidos y haga comparaciones con los productos colombianos”. (p. 90). “Describa cómo se abre una cuenta bancaria, en su país de origen, requisitos, características, prestamos, servicios, etc.” (p. 91).
8	No	-
9	Sí	“Comente sobre la calidad y eficiencia de la lectura en su país de origen”. (p. 107).

7.3.2.1. Ejemplos de variante formal y no formal

No hay ejemplos de variante formal y no formal en este manual.

7.3.2.2. Comunicación no verbal.

No hay ejemplos de comunicación no verbal en este manual.

7.3.3. UPTC nivel avanzado

Ficha 14. Análisis *UPTC nivel avanzado*.

1. Descripción externa del manual			
1.1. Título	Comunicarse en español: la mejor opción		
1.2. Autor/es	Myriam Teresa Waked, José Bernardino Rodríguez, Andrea Loena Aponte, Gerardo Cardozo		
1.3. Datos bibliográficos	1.3.1. Editorial:	Editorial UPTC	
	1.3.2. Edición:	Primera edición	
	1.3.3. Lugar de edición:	Tunja, Boyacá, Colombia.	
	1.3.4. Año:	2015	
	1.3.5. N° páginas:	130	
1.4. Composición del manual	1.4.1. Parte de una serie	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	¿Cuál? Español para extranjeros
		<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Mismos autores <input checked="" type="checkbox"/> Autores diferentes
	1.4.2. Impreso	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> Libro del alumno <input type="checkbox"/> Libro del profesor <input type="checkbox"/> Libro de ejercicios <input type="checkbox"/> Otros
		<input type="checkbox"/> No	
	1.4.3. Sonoro	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> En CD <input type="checkbox"/> En memoria USB <input type="checkbox"/> En internet
		<input checked="" type="checkbox"/> No	
	1.4.4. Audiovisual	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> En CD <input type="checkbox"/> En memoria USB <input type="checkbox"/> En internet
		<input checked="" type="checkbox"/> No	
	1.4.5. Multimedia	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> En CD <input type="checkbox"/> En memoria USB <input type="checkbox"/> En internet
		<input checked="" type="checkbox"/> No	

2. Descripción interna del manual			
2.1. Objetivos generales	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> En el prólogo/presentación	
		<input type="checkbox"/> Al principio de cada lección	
		<input type="checkbox"/> En ambos	
	<input type="checkbox"/> No		
2.2. Metodología predominante	<input type="checkbox"/> Estructural		
	<input type="checkbox"/> Comunicativa		
	<input checked="" type="checkbox"/> Ecléctica		
	<input type="checkbox"/> Otra		
2.3. Organización en niveles	<input type="checkbox"/> A1		
	<input type="checkbox"/> A2		
	<input type="checkbox"/> B1		
	<input type="checkbox"/> B2		
	<input checked="" type="checkbox"/> C1		
	<input type="checkbox"/> C2		
2.4. Destinatario	<input type="checkbox"/> Público general		
	<input checked="" type="checkbox"/> Público concreto	<input type="checkbox"/> Para una L1 concreta <input type="checkbox"/> Para un fin específico	
		<input checked="" type="checkbox"/> Edad específica	<input type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adolescente <input checked="" type="checkbox"/> Adulto
	2.5. Programación de objetivos y contenidos	<input checked="" type="checkbox"/> Explícita	
<input type="checkbox"/> No explícita			
2.6. Procedencia de los materiales	<input checked="" type="checkbox"/> Reales		
	<input type="checkbox"/> Adaptados		
	<input checked="" type="checkbox"/> Elaborados específicamente		
2.7. Estimación de horas	<input type="checkbox"/> 0-20		
	<input checked="" type="checkbox"/> 20-40		
	<input type="checkbox"/> 40-60		
	<input type="checkbox"/> 60-80		
	<input type="checkbox"/> 80-100		
	<input type="checkbox"/> Más de 100		
2.8. Organización de cada lección	<input checked="" type="checkbox"/> Misma en todas las lecciones		
	<input type="checkbox"/> Diferente en cada lección		

3. Análisis del manual					
3.2. Presentación de la L2	3.1. Papel de la L1	<input type="checkbox"/> Aparece <input checked="" type="checkbox"/> No aparece			
	3.2.1.Contextualización de la lengua	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
	3.2.2.Orientación	<input type="checkbox"/> Deductiva <input checked="" type="checkbox"/> Inductiva <input type="checkbox"/> Mixta			
	3.2.3. Actividades comunicativas	Número total de actividades	82		
		Tiene <input checked="" type="checkbox"/>	Comunicación funcional <input checked="" type="checkbox"/>	Vacío de información	0.00%
				Transferencia de información	3.65%
				Negociación de significados	0.00%
			Interacción social <input checked="" type="checkbox"/>	Diálogos	0.00%
				Juegos de rol	0.00%
				Entrevistas y debates	0.00%
Proyectos o tareas	0.00%				
Escrita	3.65%				
<input type="checkbox"/> No tiene					
3.2.4.Estrategias de aprendizaje directas	Tiene <input checked="" type="checkbox"/>	Porcentaje de aparición			
		Memorísticas	39.02%		
		Cognitivas	34.14%		
		Compensatorias	15.85%		
<input type="checkbox"/> No tiene					
3.2.5. Progresión de contenidos	<input checked="" type="checkbox"/> Lineal (sin revisión de contenidos)				
	<input type="checkbox"/> Cíclica (con revisión de contenidos)				

3.3.Contenidos lingüísticos	3.3.1. Contenidos fonéticos y ortológicos	Número total de audios	0	Porcentaje	
		Tiene variedad principal	Andina	<input type="checkbox"/>	0%
			Caribeña	<input type="checkbox"/>	0%
			Río de la plata	<input type="checkbox"/>	0%
			Peninsular	<input type="checkbox"/>	0%
			Otras	<input type="checkbox"/>	0%
		Variedades de lengua	No tiene variedad principal		<input checked="" type="checkbox"/>
		Incluye otras variedades	<input type="checkbox"/> Sí	¿Cuáles?	
			<input checked="" type="checkbox"/> No		
		3.3.2. Contenidos gramaticales	Ejercitación	<input type="checkbox"/> Sí	
			<input checked="" type="checkbox"/> No		
	Presentación		<input type="checkbox"/> Explicaciones		
			<input type="checkbox"/> Contextualización		
	Ejercitación	<input type="checkbox"/> Sí			
		<input checked="" type="checkbox"/> No			
3.3.3.Contenidos léxicos	Criterios de selección	<input checked="" type="checkbox"/> Presenta			
		<input type="checkbox"/> No presenta			
	Presentación	Integrado en la unidad	<input checked="" type="checkbox"/> Sí		
			<input type="checkbox"/> No		
		Sección independiente en la unidad	<input type="checkbox"/> Sí		
		<input checked="" type="checkbox"/> No			
	En glosario	<input type="checkbox"/> Sí			
	<input checked="" type="checkbox"/> No				
Ejercitación	<input checked="" type="checkbox"/> Sí				
	<input type="checkbox"/> No				
3.4. Contenidos culturales	Sí <input checked="" type="checkbox"/>	3.4.1.Programación	Variante formal	<input type="checkbox"/> Sí	
				<input checked="" type="checkbox"/> No	
			Variante no formal	<input type="checkbox"/> Sí	
				<input checked="" type="checkbox"/> No	
			Diversidad cultural	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	
				<input type="checkbox"/> No	
			Orientación contrastiva	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	
				<input type="checkbox"/> No	
			Comunicación no verbal	<input type="checkbox"/> Sí	Porcentaje de aparición
				<input checked="" type="checkbox"/> No	0.00%
	No <input type="checkbox"/>				

4. Observaciones
No hay contenidos gramaticales en este libro. Este libro no tiene audios. No cuenta con CD.

Tabla 55. Número de ejercicios por unidad. *UPTC nivel avanzado.*

Unidad	Número de ejercicios
1	9
2	9
3	18
4	9
5	9
6	9
7	9
8	8
9	2
Total	82

Tabla 56. Actividades comunicativas por unidad. *UPTC nivel avanzado.*

Unidad	Vacío de información	Transferencia de información	Negociación de significados	Diálogos	Juegos de roles	Entrevistas y debates	Proyectos o tareas	Escrita
1	0	1	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	1
4	0	1	0	0	0	0	0	1
5	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0	0	1
7	0	0	0	0	0	0	0	0
8	0	0	0	1	0	0	0	0

9	0	1	0	0	0	0	0	0
Total	0	3	0	1	0	0	0	3

Ejemplo de transferencia de información:

1. Con un grupo de amigos o compañeros hablen sobre la importancia de eventos como el Aguinaldo Boyacense en el desarrollo cultural de un país. Después, escriba la posición que usted defendió y algunos de los argumentos que haya utilizado. (p. 18).
2. ¿Cree que a los científicos se les reconoce su gran labor en el mundo actual? Argumente su punto de vista. Posteriormente, comparta lo que haya escrito a un grupo de amigos o compañeros. (p. 66).
3. A continuación encontrará unos cuentos inéditos de autores boyacenses. Léalos, escoja uno y cuénteselo con sus palabras a un amigo. (p. 127).

Ejemplos de diálogos:

1. Reúnase con un grupo de amigos e inicie una conversación sobre los juegos tradicionales de su país. Luego, a través de Skype, muéstrole y explíquele oralmente a un amigo cómo se juega la coca. (p. 125).

Ejemplo de comunicación funcional escrita:

1. Chatee en una sala de hispanohablantes y establezca una conversación sobre la literatura colombiana. (p. 46).
2. Entre a un chat e inicie una conversación en español sobre los avances científicos. Escriba las opiniones que más le hayan llamado la atención. (p. 65).

3. Busque una sala de chat para hispanohablantes y establezca una conversación sobre la vida de los artistas famosos. A continuación, presente algunas de las opiniones de sus interlocutores. (p. 101).

Tabla 57. Estrategias de aprendizaje directas. *UPTC nivel avanzado.*

Unidad	Memorísticas	Cognitivas	Compensatorias	Total
1	4	3	1	8
2	4	2	1	7
3	4	12	1	17
4	4	2	2	8
5	4	2	1	7
6	4	2	2	8
7	4	1	3	8
8	4	2	2	8
9	0	2	0	2
Total	32	28	13	73

Memorísticas

Asociar con imágenes, dibujos, sonidos (audios):

1. Imágenes que hablan. Analice y describa oralmente las siguientes imágenes. (p. 17).
2. Escuche la siguiente canción del cantante boyacense Jorge Velosa y complete los espacios en blanco[...] (p. 20).
3. Observe las imágenes y descríbalas de manera breve. (p. 71).

Palabras fonéticamente próximas:

1. Es hora de ejercitar la pronunciación; repita varias veces los siguientes trabalenguas populares[...] (p. 47).

Relacionar con lo conocido:

1. ¿Cómo celebran esta época decembrina en su país? (p. 16).
2. De forma escrita y oral, narre una anécdota que le haya ocurrido al momento de cantar o bailar algún ritmo musical. (p. 31).
3. ¿Cuáles escritores conoce de su país? (p. 44).
4. ¿Qué autores de su país son reconocidos a nivel mundial? Comente una obra de alguno de ellos. (p. 44).
5. ¿Qué autores colombianos son conocidos en su país? (p. 44)

Cognitiva

Subrayar:

1. Subraye las palabras que no conozca y busque sus significados. (p. 51).

Aplicar reglas y conocimientos generales a nuevas situaciones:

1. Disfrute la lectura de las siguientes coplas:
2. Cree algunas coplas semejantes a las anteriores. (p. 87-88).

Inferir:

1. Con base en los siguientes textos, responda las preguntas. (p. 37).

Extraer ideas principales:

1. ¿Cuál es el tema del poema? (p. 50).

Resumir:

1. Resuma alguna anécdota que le haya ocurrido a algún escritor famoso. (p. 47).

Compensatoria

Adivinar el sentido de un ejercicio a partir de claves o pistas:

1. Complete el siguiente crucigrama de acuerdo con las palabras claves de la lectura sobre el Aguinaldo Boyacence (p. 19).
2. Enlace con una línea para encontrar la respuesta a las adivinanzas. (p. 68).

Superar una carencia pidiendo ayuda (o buscando ayuda en un recurso externo):

1. Busque un blog y participe en una discusión sobre el fútbol latinoamericano. Escriba las opiniones de otros participantes opuestas a las suyas. (p. 114).
2. Reúnase con un grupo de amigos e inicie una conversación sobre los juegos tradicionales de su país. Luego, a través de Skype, muéstrole y explíquele oralmente a un amigo cómo se juega la coca. (p. 125).

Hipótesis:

1. Si quisieras publicar en el muro de Facebook un comentario sobre uno de los tres científicos colombianos, ¿Qué escribiría? (p. 66)

Expresar opiniones:

1. Argumente de forma oral los aspectos positivos y negativos del folclor colombiano. (p. 31).

2. ¿Cree que los escritores colombianos quieren dar a conocer la cultura de nuestro país en sus obras? Argumente su respuesta de forma escrita y oral. (p. 46).

Tabla 58. Diversidad cultural. *UPTC nivel avanzado.*

Capítulo	¿Aparece la cultura?	¿Dónde?
1	Sí	La unidad empieza con un texto sobre el “Aguinaldo boyacense”. Hay una fotografía en la página 13 de la iluminación navideña de la plaza de bolívar. Todas las actividades de la unidad giran en torno al mismo tema. La unidad termina con una canción de un autor boyacense llamado Jorge Velosa. La canción se llama “La gallina mellicera”. (p. 21).
2	Sí	La unidad empieza con un texto llamado “Rítmos musicales de las diferentes regiones de Colombia”. Hay un mapa de Colombia en el que se muestran los diferentes bailes Colombia. Toda la unidad gira alrededor de la temática de los cantos y los bailes y la relación con los países de origen de los estudiantes.
3	Sí	La unidad se llama “Letras sobresalientes” y contiene las biografías y obras de diferentes autores colombianos. Todas las actividades de la unidad se centran en esta temática.
4	Sí	La unidad se llama “Científicos ilustres” y habla sobre varios científicos colombianos importantes como Rodolfo Llinás, Manuel Patarroyo y Julio Garavito. Las actividades de la unidad se relacionan directamente con este texto y con la temática de ciencia en Colombia.
5	Sí	La unidad se llama “Paseo turístico” y habla sobre diferentes lugares y ciudades de Colombia. Habla sobre Bogotá, Medellín, Cartagena de Indias, Paipa y Villa de Leyva. Las actividades de esta unidad están centradas en comprensión de lectura.
6	Sí	La unidad se llama “Artistas” y habla sobre diferentes reconocidos artistas colombianos como Shakira, Juanes, Jorge Velosa, Fernando Botero y Rodrigo Arenas Betancourt. Las actividades de esta unidad están centradas en comprensión de lectura.
7	Sí	La unidad empieza con un texto titulado “El fútbol en Latinoamérica”. Se habla sobre la historia del fútbol. Todas las actividades de la unidad están relacionadas con el texto. Hay fotografías de famosos futbolistas colombianos.
8	Sí	La unidad empieza con un texto sobre los “Juegos tradicionales en Colombia”. Tiene diferentes imágenes relacionadas con los juegos y explica cómo se juega. Todas las actividades de la unidad están

		relacionadas con esta temática.
9	Sí	Hay tres cuentos inéditos de autores boyacenses. (p. 127-129).

Tabla 59. Orientación contrastiva. *UPTC nivel avanzado.*

Capítulo	¿Se contrasta la cultura, se hacen comparaciones?	¿Dónde, cómo?
1	Sí	<p>“¿Cómo celebran esta época decembrina en su país?” (p. 16).</p> <p>“Durante la celebración de alguna festividad en su país, ¿ha vivido una experiencia anecdótica? Relátela.</p>
2	Sí	<p>“¿Cuáles son los ritmos musicales más representativos de su país?</p> <p>De todos los ritmos musicales colombianos, ¿cuáles le gustaría dar a conocer en su país? ¿Por qué?</p> <p>¿Conoce otros países o ciudades donde exista un ritmo musical similar a los de Colombia? ¿Dónde?” (p. 29).</p>
3	Sí	<p>“¿Cuáles escritores conoce de su país?</p> <p>¿Qué autores de su país son reconocidos a nivel mundial? Comente una obra de alguno de ellos.</p> <p>¿Qué autores colombianos son conocidos en su país?”. (p. 44)</p>
4	Sí	<p>“¿Qué científicos de su país son conocidos a nivel mundial? Mencione algunos de sus inventos.</p> <p>En su país ¿Qué científico colombiano es conocido?” (p. 64).</p>
5	Sí	<p>“¿Algún sitio de Colombia es semejante a uno de su país?</p> <p>Describa, de manera breve, una ciudad turística de su país”. (p. 83).</p>
6	Sí	<p>“De los artistas colombianos, ¿quién es el más conocido en su país?</p> <p>De los artistas de su país ¿Quiénes son reconocidos a nivel mundial?</p> <p>Resuma la biografía de un cantante famosos de su país”. (p. 99).</p>
7	Sí	<p>“¿Cómo es visto el fútbol colombiano en su país?” (p. 110).</p> <p>“¿Qué tan importante es el fútbol en su país?</p> <p>¿Cuáles futbolistas de su país son reconocidos a nivel mundial?</p>

		¿Qué jugadores Latinoamericanos han ido a jugar a su país?” (p. 111).
8	Sí	<p>“¿Qué juegos tradicionales hay en su país?” (p. 122).</p> <p>“¿Qué tipo de juegos de infancia son practicados en su país?</p> <p>Además de los juegos tradicionales ¿Cuáles son las entretenciones favoritas de los adolescentes en su país?”. (p. 124).</p>
9	No	-

7.3.3.1. Ejemplos de variante formal y no formal

No hay ejemplos de variante formal y no formal en este manual.

7.3.3.2. Comunicación no verbal

No hay ejemplos de comunicación no verbal en este manual.

8. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Después de aplicar la ficha de análisis a las tres series de la muestra, nueve manuales en total, vamos a comparar los hallazgos entre los libros que están dentro de la serie a partir de los datos encontrados en cada uno de los apartados de la ficha.

8.1. Serie Enlace

8.1.1. Descripción externa de la serie

A partir de la descripción externa de los tres manuales de la serie podemos encontrar información interesante. La serie fue publicada entre el 2013 y el 2014. Los tres manuales abarcan seis niveles de lengua, desde el básico (A1) hasta el experto (C2).

También hay una consistencia en el contenido y número de páginas, cómo se puede observar en la tabla 60.

Tabla 60. Descripción externa de la serie *Enlace*.

	<i>Enlace 1</i>	<i>Enlace 2</i>	<i>Enlace 3</i>
Año de publicación	2013	2013	2014
Número de páginas	277	241	239
Nivel de lengua	A1-A2	B1-B2	C1-C2

En cuanto a los autores de los manuales los dos primeros manuales son diseñados por cuatro autoras mientras el último es diseñado solo por una de ellas. Esto nos cuestiona en cuanto al impacto que pueda tener en el diseño de la serie. Su estructura interna, que veremos más adelante, es en general consistente con los manuales anteriores.

Posteriormente en los años 2015 y 2017 respectivamente se publicaron libros de ejercicios para acompañar a *Enlace 1* y *Enlace 2*. Estos libros son diseñados por Rojas Valbuena y Sierra Moreno, quienes no son parte del grupo de autores editorial original.

Los libros de actividades de la serie, en palabras de estas autoras:

buscan a través de diferentes tareas pedagógicas equilibrar el desarrollo de las cuatro destrezas básicas de comprensión y producción. Su potencial lingüístico y cognitivo se desenlaza en forma de espiral a través de las diferentes secciones, que aparecen de manera dinámica. La comprensión oral propone ejercicios variados de escucha con el fin de desarrollar una de las destrezas de mayor dificultad para los estudiantes de lenguas extranjeras o segundas lenguas, aun en contextos de inmersión. (Tomado de la página web)⁶.

Mientras la serie cuenta con tres libros de texto y dos libros de ejercicios de actividades, no tiene libro del profesor. La ausencia del libro del profesor de la serie nos hace pensar sobre las elecciones de los autores, los editores y el programa de español de la Universidad Externado de Colombia. ¿No consideran necesarias sugerencias metodológicas y didácticas para la implementación del manual en el aula de clase? El manual cuenta con las respuestas y la transcripción de los audios en el final del libro, lo que puede sugerir que el diseño de la colección quiere que los estudiantes sean lo suficientemente independientes para usar el libro y tener las respuestas de manera accesible.

Con respecto al libro del profesor Salaberri Ramiro (1990) sugiere que:

⁶ <https://publicaciones.uexternado.edu.co/enlace-1-libro-de-ejercicios-manual-de-espanol-para-extranjeros-idiommas.html>

Puede resultar de gran ayuda, ofreciendo secciones generales explicativas de las bases teóricas y principios en los que se sustenta el material, así como instrucciones generales para la puesta en práctica de actividades. Después, en cada unidad, el libro del profesor puede ser la guía para explotar cada actividad de diversas formas, dando información para que éste cuente con muchas alternativas entre las que seleccionar las más adecuadas para su contexto de clase. (p. 166).

Tener un libro del profesor dentro de la colección de manuales puede ayudar a que la serie sea más versátil, pueda ser usada por otras instituciones y pueda ser utilizada por profesores que no tengan mucha experiencia enseñando o usando libros de textos. Sugerencias metodológicas y didácticas como las que plantea Salaberri Ramiro también pueden ayudar a que los profesores adapten los recursos del manual a diferentes poblaciones de manera exitosa y puedan explotar el manual adecuadamente.

En cuanto a los otros elementos de composición de los manuales los libros cuentan cada uno con un CD con los audios de los ejercicios. No hay elementos audiovisuales ni multimedia. La ausencia de dichos elementos en esta serie, publicada entre 2013 y 2014 llama la atención debido a la importancia que ha tomado dentro del aula de lenguas extranjeras usar videos, películas, anuncios, memes, y toda la variedad de material original que se puede encontrar en los medios de comunicación actualmente.

Los elementos audiovisuales ayudan a la comprensión, utilizan contextos reales y dan una serie de pistas que permiten a los estudiantes comprender de manera más rápida y precisa de qué se tratan los ejercicios y encontrar una utilidad inmediata de la lengua en contextos reales de uso. Corpas Viñals (2000) citado por Almeida y Fuentes (2011, p. 83) señala que

La utilidad del vídeo en el aula de E/LE radica en que nos ofrece posibilidades que otros soportes como el audio o el texto escrito no nos brindan: permite contextualizar cualquier

situación de comunicación mostrando la localización espacial y temporal de la actuación comunicativa, apreciar las actitudes y los patrones interactivos de los hablantes y sensibilizar al aprendiz sobre las formas de organizar el discurso, y los recursos y los elementos que se utilizan con este fin. En suma, el vídeo facilita el entendimiento de los comportamientos comunicativos de nuestra sociedad. Con el visionado de una secuencia el alumno, como espectador audiovisual experto, consigue estimular su autonomía para enfrentarse por sí solo a documentos orales reales. (p. 785).

Vivimos en un mundo fundamentado en lo audiovisual y multimedial, donde se tiene accesos a información ilimitada. Traer los recursos de los que se disponen en los medios de comunicación a los manuales de texto y al aula de lengua extranjera es un imperativo para los profesores, editores y autores de manuales en la actualidad.

8.1.2. Descripción interna de la serie

La serie *Enlace* presenta de manera organizada y sistemática los objetivos comunicativos de los tres manuales. Generalmente los objetivos comunicativos están relacionados con el nombre de la unidad. A continuación se muestran ejemplos de los nombres de las unidades y los objetivos comunicativos a partir de la tabla de contenido de los tres libros:

Figura 7. Ejemplos de nombres de unidades y objetivos comunicativos *Enlace 1, 2 y 3*.

Página 157

Unidad 10 ALGUNOS METROS MÁS CERCA DE LAS ESTRELLAS



Objetivos comunicativos

- Identificar lugares
- Describir lugares
- Expresar existencia o inexistencia de un sitio específico
- Dar y seguir instrucciones

Página 175

Unidad 11 ENTRE GUSTOS, NO HAY DISGUSTOS



Objetivos comunicativos

- Expresar gustos y preferencias
- Expresar acuerdo y desacuerdo
- Expresar deseos

Página 193

Unidad 12 ¿ALÓ?

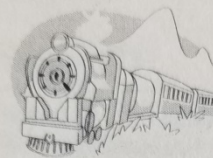


Objetivos comunicativos

- Interactuar por teléfono
- Hacer una invitación
- Concertar una cita
- Describir el vestuario

Enlace 1

Unidad 1 ¿EN QUÉ SE FUERON?

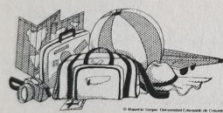


Objetivos comunicativos

- Contar experiencias de viaje
- Formular quejas y reclamos

Página 31

Unidad 2 DE VACACIONES Y FIESTAS



Objetivos comunicativos

- Expresar la realización de una única acción en desarrollo terminada que ocurrió en un tiempo terminado y delimitado en el pasado
- Expresar conocimiento acerca de alguien o de algo
- Indicar tiempo, lugar, destino y finalidad

Página 51

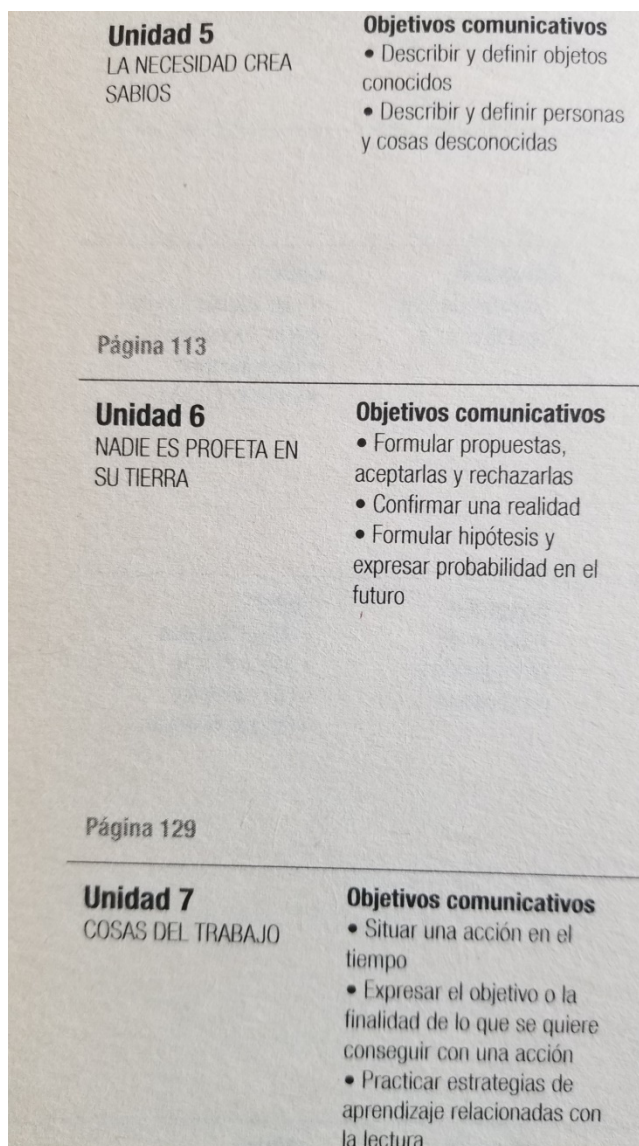
Unidad 3 ¿QUÉ HAS HECHO?



Objetivos comunicativos

- Pedir y dar información sobre experiencias personales
- Expresar sentimientos y estados de ánimo
- Hacer ofrecimientos y sugerencias

Enlace 2



Enlace 3

La figura siete contiene tres fotos, cada una de una parte de la tabla de contenido de los manuales de la serie. Cómo se puede observar, por ejemplo, en la primera foto correspondiente a *Enlace 1* hay una unidad llamada “Entre gustos no hay disgustos” y sus objetivos comunicativos están centrados en hablar sobre gustos y preferencias.

En cada parte del manual el estudiante sabe cuál es su meta y cómo debe lograrla ya que los objetivos comunicativos son claros y fáciles de entender. También es especialmente llamativo el nombre que le dan a las unidades. Muchas de ellas están relacionadas con dichos o refranes colombianos o del español que le dan al estudiante ideas de cómo usarlas en contextos

de habla. En la tabla 61 se muestra el nombre de las unidades que están nombradas tras refranes o expresiones hechas:

Tabla 61. Unidades nombradas tras refranes o expresiones hechas.

Manual	Nombre de la unidad	Página
<i>Enlace 1</i>	Al que madruga Dios le ayuda	139
	Entre gustos no hay disgustos	175
<i>Enlace 2</i>	¿En qué se fueron?	13
	¿Qué has hecho?	51
	Ojalá que te vaya bien	205
<i>Enlace 3</i>	Hijo de tigre sale pinta'o	15
	Compre dos, lleve tres	57
	Pueblo chico, infierno grande	73
	La necesidad crea sabios	93
	Nadie es profeta en su tierra	113
	¿Estudias o trabajas?	147

En cuanto a la metodología, dentro de la ficha se ha seleccionado la metodología comunicativa ya que nos basamos en la presentación que hacen los autores, en donde explican que:

La serie se enmarca en los principios teóricos del enfoque comunicativo desde sus perspectivas actuales: se centra en las necesidades comunicativas del aprendiz, en los diferentes estilos de aprendizaje, en el aprendizaje significativo, en las estrategias de aprendizaje y en el aprender a aprender, en la lengua como medio de comunicación, y en aprender la lengua de forma placentera. (p. 9)

Es importante retomar en este apartado la definición que se ha tomado para la clasificación de ejercicios comunicativos en este trabajo, en el que entendemos que para generarse comunicación los estudiantes deben obtener algo con la lengua, como interactuar, comunicarse con alguien, en definitiva, obtener una respuesta de la producción que exigen los ejercicios.

Por eso nos centramos en la búsqueda de actividades de comunicación funcional compuestas por vacío, transferencia de información y negociación de significados. En cuanto a las actividades de interacción social buscamos los diálogos, juegos de roles, entrevistas y debates, proyectos o tareas de comunicación y textos escritos que requieran una respuesta por parte del destinatario.

En las fichas de análisis de estos manuales se puede apreciar el porcentaje que tienen cada una de las actividades comunicativas en los manuales. En la tabla 62 se mostrarán los porcentajes totales por cada uno de los manuales en las categorías de comunicación funcional (CF) y actividades de interacción social (IS).

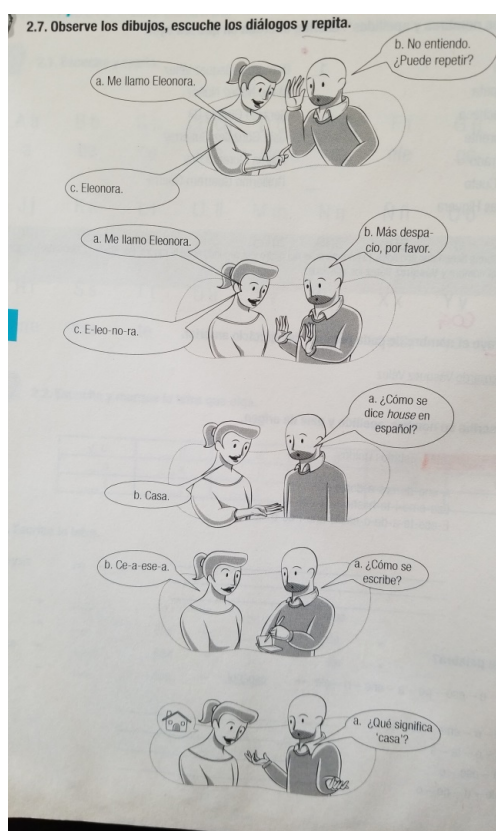
Tabla 62. Aparición de actividades comunicativas en la serie *Enlace*.

<i>Enlace 1</i>		<i>Enlace 2</i>		<i>Enlace 3</i>	
CF	IS	CF	IS	CF	IS
3.38%	8.27%	2.5%	7.28%	3.24%	18.68%
Total actividades comunicativas		Total actividades comunicativas		Total actividades comunicativas	
11.65%		10.03%		21.92%	

Los porcentajes de la tabla anterior nos muestran información diferente a la que los autores proponen. En *Enlace 1* y *2* solo el 11.65% y 10.03% de las actividades son comunicativas, mientras que en *Enlace 3* las actividades comunicativas ascienden hasta el 21.92%. Esto es debido a que en los niveles de lengua más avanzados los estudiantes tienen más dominio de la lengua y pueden expresarse de manera más fluida. Desde el punto de vista de este trabajo este manual es ecléctico, ya que mezcla diferentes enfoques de enseñanza de lenguas, con una tendencia estructuralista: hay más énfasis en la gramática que en la comunicación, hay algunos apartados culturales, de los que hablaremos más adelante, pero no los suficientes para decir que este manual es intercultural.

Todos los manuales de esta colección están compuestos en mayor o menor medida de materiales reales, adaptados y elaborados específicamente. A continuación una muestra de cada uno de las categorías.

Figura 8. Ejemplos del diseño de los materiales en la serie *Enlace*.



Elaborado específicamente *Enlace 1*

1. ¿ALGUNA VEZ HAS PARTICIPADO EN UN REALITY?

1.1. Lea el siguiente texto.

Los *realities* son un género televisivo moderno. En ellos se muestra todo lo que les sucede a personas reales, a diferencia, por ejemplo, de las telenovelas, que tienen personajes ficticios interpretados por actores.

En los *realities*, un grupo de personas compiten por un premio en un lugar cerrado y adecuado para la competencia.

Los elementos que caracterizan a los *realities* son los personajes y sus historias tomadas de la vida cotidiana. El protagonista normalmente se presenta como un ciudadano del común que está dispuesto a actuar como una estrella de la pantalla, a cambio de hacer pública su vida privada. El concursante se convierte en una “estrella” pues una de las funciones de los medios de comunicación es otorgarle fama y quizá estatus. Algunos ejemplos de *realities* son:

- Prueba de supervivencia: un grupo de personas es llevado a un lugar remoto sin servicios elementales. Deberán buscar su sustento y competir para obtener productos básicos.
- Aislamiento: un grupo de jóvenes de ambos sexos deben convivir durante cierto tiempo en una casa. Deben formar alianzas para no ser expulsados por el voto de los espectadores.
- Buscando talentos: un grupo de aspirantes a artistas es seleccionado para habitar en una escuela de arte. Allí reciben lecciones y sus habilidades son juzgadas por jueces o por el voto de los espectadores, quienes los pueden eliminar.
- Soltero/a: un hombre o mujer soltero, usualmente rico o famoso, deberá elegir entre un grupo de pretendientes. El soltero o la soltera decide quién debe seguir en la competencia.
- Pasarela: un grupo de chicas concursan para obtener un contrato profesional como modelos.
- Búsqueda de empleo: un grupo de participantes se somete a las reglas dictadas por un empresario a cambio de obtener un empleo para trabajar en una de sus empresas.
- Un día en la vida de...: en este tipo de programa, personas famosas abren “libremente” las puertas de su casa, para que las cámaras puedan grabar todo lo que sucede durante un día normal de sus vidas. Por lo general, son hechos grabados en la casa del artista y en los lugares que frecuenta.
- Cambio de imagen: las personas sufrirán cambios mediante cirugías estéticas o se asesoran de expertos para cambiar su ropero y apariencia física.

Adaptado de: <http://es.wikipedia.org/wiki/Telerrealidad>

Material adaptado.

- 1.1.1 ¿Alguna vez ha visto este tipo de programas?, ¿le gustan?, ¿ha participado en algún reality?
¿en su país son comunes estas competencias?

6. LO BELLO Y LO FEO

- 6.1. Lea las siguientes opiniones sobre lo bello y lo feo y discútalas con sus compañeros. ¿Con cuál texto se identifica más? ¿Cuáles cree que son los actuales estereotipos de belleza masculina y femenina? ¿Cree que estos estereotipos son universales y atemporales? ¿Cree que en las actuales sociedades existe discriminación estética? Si es así, ¿en qué se refleja?

"[...] si no todo marido a su mujer, al menos todo novio encuentra bella, y bella de una manera exclusiva, a su novia; y si el gusto subjetivo por esta belleza no tiene ninguna regla fija, se puede considerar una suerte para ambas partes. Se oye decir con mucha frecuencia que una belleza europea desagradaría a un chino o hasta a un hotentote, porque el chino tiene un concepto de la belleza completamente diferente al del negro. Y ciertamente, si consideramos las obras de arte de esos pueblos no europeos, por ejemplo las imágenes de sus dioses, que han surgido de su fantasía, dignas de veneración y sublimes, a nosotros nos pueden parecer los ídolos más monstruosos, del mismo modo que su música puede resultar sumamente detestable a nuestros oídos. A su vez, esos pueblos considerarán insignificantes o feas nuestras esculturas, pinturas y músicas". (Friedrich Hegel, *Estética II*)

"El dinero, en la medida en que posee la propiedad de comprarlo todo, de apropiarse de todos los objetos, es el objeto por excelencia. Mi fuerza es tan grande como lo sea la fuerza del dinero. Lo que soy y lo que puedo no está determinado en modo alguno por mi individualidad. Soy feo, pero puedo comprarme la mujer más bella. Por tanto, no soy feo, porque el efecto de la fealdad, su fuerza ahuyentadora, queda anulado por el dinero. Según mi individualidad, soy tullido, pero el dinero me procura veinticuatro piernas: luego no soy tullido. ¿Acaso no transforma mi dinero todas mis carencias en su contrario?". (Carlos Marx, *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*)

Material real

"Estaba completamente empapado y cubierto de barro; tenía hambre y frío y se hallaba a ciento cincuenta mil años luz de su casa. Un sol extranjero le iluminaba con una gélida luz azul y la gravedad, dos veces mayor de lo habitual, convertía cada movimiento en una agonía de cansancio. Los de la aviación lo tenían fácil, con sus aeronaves relucientes y sus superarmas; pero cuando se llega al momento crucial, le corresponde al soldado de a pie, a la infantería, tomar la posición y conservarla, con sangre, palmo a palmo. Como este jodido planeta de una estrella de la que jamás había oído hablar hasta que lo habían enviado. Y ahora era suelo sagrado porque también había llegado el enemigo. El enemigo, la única otra raza inteligente de la galaxia, [...] crueles, asquerosos, repugnantes monstruos. [...] Estaba completamente empapado y cubierto de barro; tenía hambre y frío, y el día era gris y barrido por un viento violento que le molestaba en los ojos. Pero los enemigos intentaban infiltrarse y era vital mantener las posiciones avanzadas. Estaba alerta, con el fusil preparado. Entonces vio a uno de ellos arrastrándose hacia él. Apuntó y disparó. El enemigo emitió aquel grito extraño, terrorífico, que todos emitían, y ya no se movió. El grito, la visión del cadáver lo hicieron estremecer. Muchos se habían acostumbrado con el paso del tiempo y ya no le prestaban atención; pero él, no. Eran criaturas demasiado asquerosas, con solo dos brazos y dos piernas, y aquella piel de un blanco nauseabundo y sin escamas". (Fredric Brown, *El centinela*)

La presencia de materiales reales es más notoria en *Enlace 3* debido a que es el nivel avanzado. En *Enlace 2* podemos encontrar una combinación de materiales adaptados, materiales diseñados para el manual y algunos reales, mientras que en *Enlace 1* hay una tendencia a usar textos diseñados para la colección.

Respecto al público al que está destinada esta colección en la introducción de *Enlace 1* las autoras señalan que está “dirigido a jóvenes y adultos de diferentes nacionalidades y culturas” (p. 9). Los enunciados de los ejercicios muestran que está enfocado en esta población:

- “Pregunte a un compañero de clase dónde trabaja”. (*Enlace 1*, p. 48).
- “¿Recuerda alguna anécdota, como la de Isabela, en un aeropuerto? ¿Qué pasó? Escríbala y compártala con la clase”. (*Enlace 2*, p. 19).
- “Escriba la descripción física de la pareja de sus sueños. Comparta con la clase”. (*Enlace 3*, p. 23).

Para finalizar este apartado se hablará de la organización de las lecciones. Las lecciones de todos los manuales de esta serie tienen la misma presentación. No tiene divisiones estructuradas en vocabulario, gramática o pronunciación. Todas las unidades empiezan con una imagen de acercamiento en la primera página en la que se familiariza a los estudiantes con conceptos claves de la unidad.

El desarrollo de las unidades es una mezcla de ejercicios de práctica con explicaciones gramaticales, sin mucha estructura. En la parte final de las unidades generalmente se encuentran temas relacionados con la cultura como “Las 10 profesiones mejor remuneradas de Colombia” (*Enlace 1* p. 57) “No hay como el hotel mama” (*Enlace 1*, p. 121), “El perejil, planta legendaria”

(*Enlace 2*, p. 140), “A propósito de las profecías” (*Enlace 2*, p. 188), “Los cuenteros” (*Enlace 3*, p. 55), “Jorge Rafael Videla, el dictador que murió sin estar arrepentido” (*Enlace 3*, p. 209).

Aunque estos libros tienen contenidos culturales los presentan de manera informativa, al final del texto, y son más una conclusión de las unidades que una parte fundamental de ellas. Además, aunque hay una fluidez en la presentación del contenido falta más organización dentro de las unidades. La mezcla de diferentes ejercicios con las explicaciones gramaticales obliga a quien usa el texto a leer toda la unidad para buscar el contenido que se está buscando.

Coherencia en la presentación de los contenidos y de los ejercicios ayudaría a que el libro fuera más flexible y fácil de usar, ya que el profesor y los estudiantes podrían encontrar los conceptos que se buscan rápidamente. El vocabulario está nombrado, pero no se presenta como una lista. Hay ejercitación del vocabulario, pero de manera espontánea a través de la unidad.

8.1.3. Análisis de la serie

En este apartado se hablará a profundidad de los datos encontrados en el análisis. En la serie no aparece la primera lengua de los estudiantes, no hay traducción, ni comparación de términos entre la L1 y la L2. Lo más cercano que podríamos encontrar a esta categoría son los nombres que se le dan algunos personajes en *Enlace 1* tales como Anthony Merlot, Jacques Audier, Lena Stuart (p. 14), Brian Mitchell, Laura Heller (p. 15) Andrew Smith (p. 17), Dal Jae Park, Daniel Sorensen, Abadallaha Sobeih (p. 27).

Estos nombres pueden dar a entender que los autores tratan de comparar culturas y familiarizar a los estudiantes, incluyendo nombres que no son propios del español. La contextualización de la lengua se realiza en situaciones comunicativas relacionadas con los aspectos culturales de Colombia.

La metodología de la serie es mixta. Tiene acercamientos inductivos y deductivos. Se ha concluido que la metodología de esta serie es mixta porque en muchas unidades parte de la comprensión de una regla, pasa por la observación y los ejemplos para llegar a la práctica. En cuanto a la orientación inductiva también se encontraron casos concretos en los que se usan ejemplos, textos y actividades para entender conceptos más abstractos.

Como se explicó al final del apartado de la descripción interna de la serie, las unidades de esta serie no tienen una estructuración completamente organizada, lo que permite que estos dos enfoques se presenten en el manual. En la unidad 1 de *Enlace 1* (p. 16-17) se observa claramente un ejercicio de “Escucha y repite” el abecedario. Posteriormente hay seis ejercicios de práctica para ejercitar las reglas de pronunciación y escritura del abecedario. Este es un claro ejemplo de enfoque deductivo.

La unidad 2 del mismo libro empieza con una presentación de contenido llamada “¿Su nombre, por favor?” En el que se muestran cinco fotografías de personas en un salón de clase saludándose. Cada fotografía está acompañada por pequeños diálogos en donde el verbo *ser* está en negrilla. Se presentan ocho ejercicios de práctica y finalmente un cuadro de gramática (p. 31) en el que se muestran los pronombres personales de sujeto divididos entre las categorías de singular y plural. Esta actividad ejemplifica el enfoque inductivo. También se puede notar que estos dos enfoques están de manera continua en el manual, el primer ejemplo nombrado es en la unidad uno y el segundo es en la unidad dos del mismo libro.

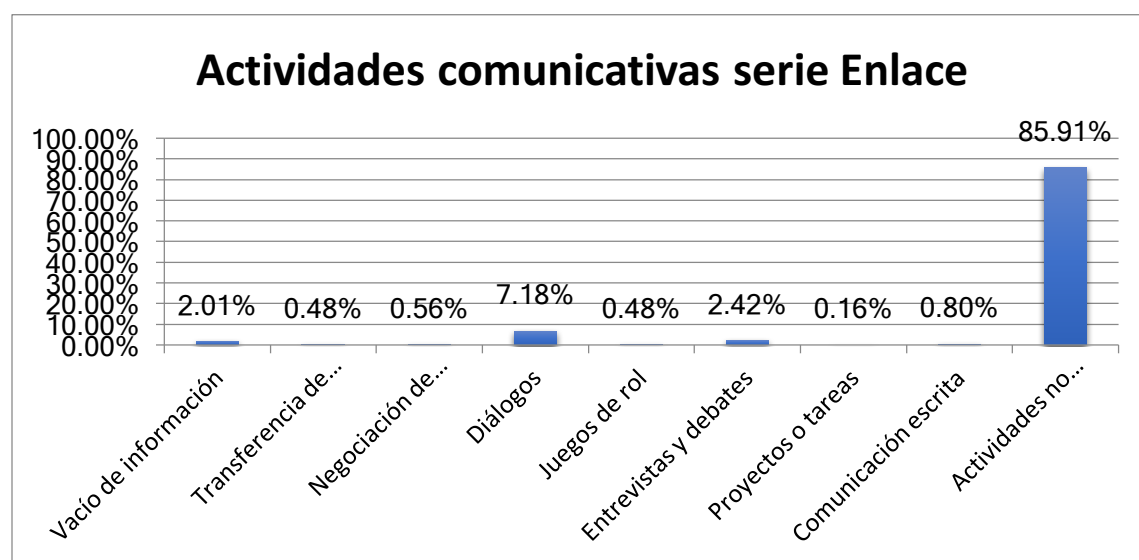
El enfoque deductivo e inductivo tienen cada uno sus ventajas. Por una parte, un enfoque deductivo hace más rápido el aprendizaje de una lengua, se encuentra la regla fácilmente y se ejercita con actividades de diversa clase. Por su parte, el enfoque inductivo toma más tiempo

tanto para la persona que diseña el material, para el profesor y para el estudiante que usan el manual, pero puede generar un aprendizaje significativo al tener que buscar la regla de la que se habla en las actividades antes de obtener la respuesta.

La serie *Enlace* cuenta con los dos enfoques, pero no podemos determinar si son intencionales o no. No se habla sobre la presentación de estos contenidos en la presentación del libro ni en ningún otro lugar en el que podamos realmente explicar esta estructura.

El siguiente apartado está centrado en las actividades comunicativas. Ya se habló un poco sobre la metodología comunicativa de esta serie. En la introducción de los manuales las autoras expresan que la serie es comunicativa, sin embargo, a partir del análisis que se realizó sobre la aparición de actividades comunicativas dentro del manual, podemos decir que estos manuales son esencialmente estructurales. Como se muestra en la tabla 62, la aparición de actividades comunicativas en cada uno de los manuales no asciende a más del 22%, por lo que el 78% restante de las actividades no exigen un nivel de comunicación de ningún tipo.

Figura 9. Porcentaje de aparición de actividades comunicativas en la serie *Enlace*.



En la figura 9 se puede observar los porcentajes totales de las actividades comunicativas de la serie Enlace. Se nota que las actividades comunicativas que más aparecen a lo largo de los manuales son los diálogos (7.18%), seguidos por las entrevistas y debates (2.42%) y el vacío de información (2.01%). Por su parte las actividades que menos aparecen son los proyectos o tareas comunicativas (0.16%). Esto se debe a que las unidades no están estructuradas para trabajar por tareas, sino que son una suma de actividades con un objetivo comunicativo, pero sin relación entre ellas.

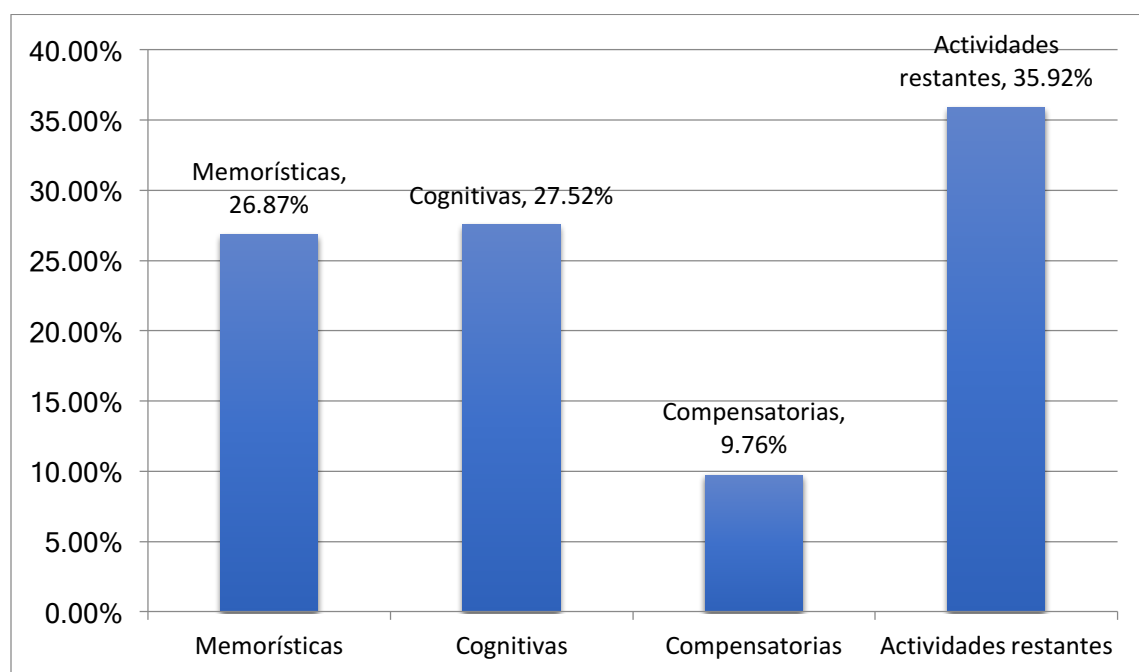
En cuanto a la parte de escritura (0.80%), hay muchas actividades que ejercitan esta destreza, pero es escritura sin destinatario, y no busca una respuesta de otra persona, por lo que esas actividades no están clasificadas como comunicación escrita comunicativa.

Otro tipo de actividades como los juegos de roles (0.48%), la transferencia de información (0.48%) y la negociación de significados (0.56%) aparecen en menos del 1% de los ejercicios de la serie. A pesar de que los manuales están diseñados para usarse en clase, tienen pocas características comunicativas. Incluso *Enlace 3*, que está enfocado en los estudiantes avanzados, solo tiene el 21.92% de actividades comunicativas.

Así, podemos concluir con respecto a este apartado que esta serie que se hace llamar comunicativa tiene solo el 14.09% de sus actividades enfocadas en la comunicación, mientras que el restante 85.91% no tienen fines comunicativos, tienden a conjugar verbos, responder preguntas, llenar tablas con información, entre otro tipo de ejercicios. El papel del estudiante es en su mayoría pasivo, como receptor de información, donde repite ejercicios a partir de modelos estructurados y ejemplos.

La siguiente categoría está enfocada en las estrategias de aprendizaje. Como se ha explicado anteriormente estas son fundamentales para que los aprendices maximicen la eficacia de su aprendizaje. A partir de la categorización de R. Oxford (1990) planteada por Fernández López (1996, p. 423 - 424) se han buscado las estrategias directas, divididas en las categorías de memorísticas, cognitivas y compensatorias, a través de las series. A continuación se enseña el porcentaje de aparición de dichas categorías en la serie Enlace:

Figura 10. Estrategias de aprendizaje en la serie Enlace.



Como se puede apreciar en la figura 10 las categorías cognitiva y memorística respectivamente dominan su aparición a través de la serie, mientras que las estrategias compensatorias son más escasas.

Las estrategias cognitivas, presentes en el 27.52% de la serie Enlace ocupan el primer lugar. Esto se debe a que las estrategias cognitivas están basadas en prácticas de repetición, completar ejercicios, reconocer estructuras y modelos principalmente. Este tipo de estrategias

ayudan a poner en práctica el vocabulario y la gramática, en estos ejercicios se evidencian formulaciones como “Observe las formas del verbo ser [...]” (*Enlace 1*, p. 29), “de acuerdo con la anterior clasificación, complete las reglas [...]” (*Enlace 1*, p. 47), “complete la narración con la preposición adecuada [...]” (*Enlace 2*, p. 36), “Complete el correo electrónico de Tomás a su amigo León usando infinitivo, condicional simple o pretérito imperfecto de subjuntivo”. (*Enlace 3*, p. 185). Estas estrategias de aprendizaje ayudan a afianzar el aprendizaje de reglas y normas relacionadas con la estructura de la lengua. También se encontraron otro tipo de actividades en menor medida como subrayar “Subraye la información más adecuada con base en la conversación[...]” (*Enlace 2*, p. 23)., interpretar “¿Cómo interpreta la profecía?” (*Enlace 3*, p. 174) y reescribir “Reescriba las anteriores oraciones enfatizando las opiniones”, (*Enlace 3*, p. 80).

La segunda categoría que tiene más aparición dentro de los manuales son las estrategias memorísticas con un 26.87%. Este tipo de estrategias están enfocadas en la creación de asociaciones mentales y relaciones. Como los libros de texto en general tienen abundantes imágenes, dibujos, mapas, cuadros, audios, palabras fonéticamente próximas y agrupaciones hay gran presencia de este tipo de estrategias en la serie.

Podemos encontrar esta categoría en ejercicios como “¿Qué otros saludos conoce en español?” (*Enlace 1*, p. 15), “Observe las fotos. Escriba en el cuadro qué palabras evocan”. (*Enlace 2*, p. 23), “Observe el grupo de palabras que aparece en cada uno de los óvalos. Asocie las que tienen igual sonido. Use el diccionario monolingüe o pregúntele a su profesor el significado”. (*Enlace 2*, p. 187), “Cuando hacemos una hoja de vida, la organizamos en partes. Relacione la información con el apartado al que pertenece”, (*Enlace 3*, p. 143).

Las estrategias memorísticas ayudan a conectar conocimientos previos con conocimientos nuevos, sobre todo para promover la comunicación, aprender vocabulario y desarrollar la habilidad de escucha. Consideramos que la aparición de estas dos categorías dentro de la serie tiene un alto porcentaje de aparición y que ayudan a los estudiantes a aprender la lengua.

Al final encontramos las estrategias compensatorias que tienen una menor aparición en la serie, solo un 9.76%. Este tipo de estrategias desarrollan la creatividad de los estudiantes, promueven un papel activo en el aprendizaje y están relacionadas directamente con la comunicación. Debido a que no hay mucha aparición de actividades comunicativas tampoco hay mucha aparición de actividades compensatorias.

Dentro de esta categoría podemos encontrar ejercicios como “Trabajen en parejas y escojan roles”. (*Enlace 2*, p. 24). “Pregúntele a su compañero/a sobre sus habilidades y complete la encuesta”. (*Enlace 2*, p. 41), “Reemplace los textos en negrilla por alguna de las anteriores expresiones. Compare sus respuestas con las de un/a compañero/a”. (*Enlace 3*, p. 27), “¿Qué cree que significan las expresiones “dejar plantada” y “bajar de la nube”? Escríbalo y compare sus respuestas con la de un/a compañero/a”. (*Enlace 3*, p. 167).

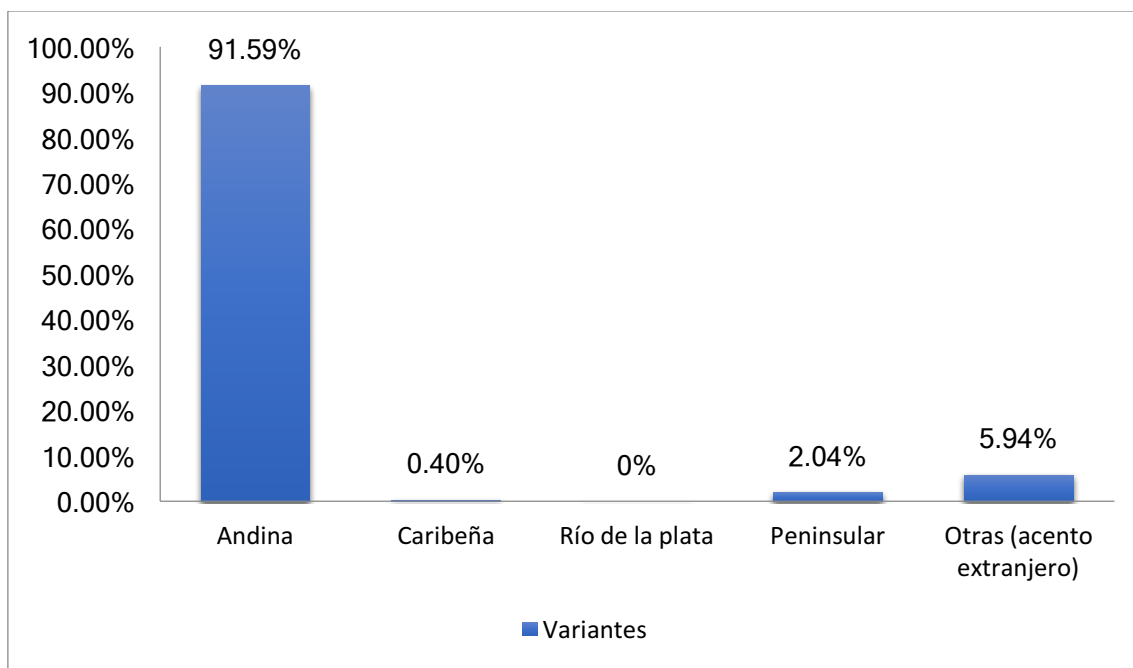
Cómo se puede ver estos ejercicios dinamizan las actividades del libro y promueven un uso natural de la lengua. Aunque la serie tiene gran número de estrategias de aprendizaje es importante incluir más ejercicios basados en estrategias compensatorias. Las estrategias cognitivas y memorísticas aparecen en porcentajes similares lo que da equilibrio a la serie en este aspecto, y por esta razón es notorio el vacío de estrategias compensatorias. El 35.92% de las actividades tienen ejercicios con formulaciones e intenciones diferentes a las propuestas en estas categorías y por esto no se han clasificado como estrategias de aprendizaje.

La siguiente categoría “progresión de contenidos” muestra que los contenidos de la serie son lineales. No hay repasos en el medio ni al final del libro, ni entre las unidades, de manera que muestra los contenidos de forma progresiva sin revisión. Consideramos que algún tipo de revisión o resumen es importante para afianzar los conocimientos de los estudiantes y para ayudar al profesor a entender cuáles son los contenidos que se trabajan en un número determinado de unidades. Una estructura cíclica, aunque puede ser un poco más lenta ya que repetiría de alguna manera los contenidos, es más consistente.

El próximo apartado está centrado en los contenidos lingüísticos. La primera categoría que se observa en la ficha son los contenidos fonéticos y ortológicos. Como se explicó anteriormente, se han tomado cuatro variantes principales (andina, caribeña, río de la plata y peninsular) para analizar los audios de los manuales. Se ha agregado además la categoría de “otras” en el caso de que se encontrase una variante diferente a las anteriores. En este manual la otra variante que se encontró la llamamos “acento extranjero”; esta variante es hablada por no nativos del español, posiblemente estudiantes, que están dentro de los audios.

La inclusión de esta variante es bastante creativa y particular, porque familiariza a los estudiantes con personas que suenan como ellos, y se corrigen errores comunes de pronunciación y gramática. Aunque la variante de “acento extranjero” tiene más aparición en *Enlace 1*, aparece en los tres libros de la serie. En la figura 11 se pueden apreciar los porcentajes de aparición de cada una de las variantes:

Figura 11. Porcentaje de aparición de variantes en la serie Enlace.



Como se observa en la gráfica la variante que tiene más aparición es la andina con un 91.59%. Ya que *Enlace* fue creado en la ciudad de Bogotá, donde se usa esta variante, tiene sentido que tenga una gran aparición. Estos manuales son usados para enseñar en inmersión, lo que refuerza la importancia de entender la variante del lugar en el que se usa.

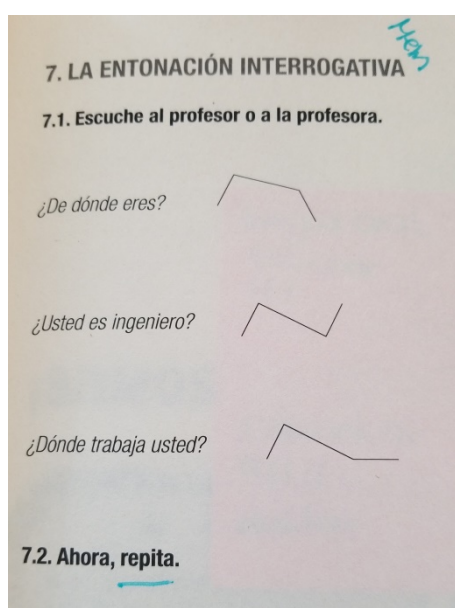
A pesar de ello hay poca o casi nula aparición de las demás variantes. Incluso en los niveles intermedio y avanzado la aparición de variante más fuerte sigue siendo la andina. Esto llama la atención porque la parte norte de Colombia es parte del caribe, sin embargo hay una sola aparición de la variante caribeña en toda la serie (0.40%), lo que le resta importancia a esta población que también es parte del país.

No hay aparición de la variante de río de la plata (0%) y hay muy poca aparición de la variante peninsular (2.04%). Esto es especialmente importante porque gran parte de la producción cultural en español (programas de televisión, literatura, películas, etc.) se producen en países como Argentina y España, y al no usarse estas variantes dentro de los libros de texto

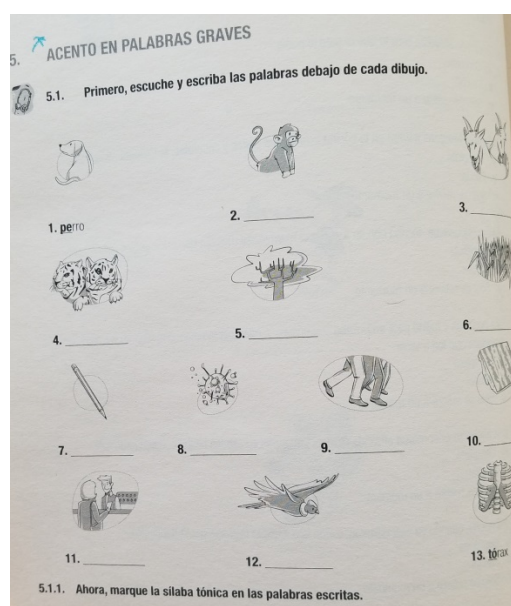
dificultan a los estudiantes acercarse a materiales reales, entenderlos y beneficiarse de la gran riqueza del español en los diferentes lugares en los que se habla.

En *Enlace 1* y *2* aparecen algunos ejercicios de los contenidos fonéticos y ortológicos en la categoría de “Ortografía”, con ejercicios que trabajan la pronunciación y la entonación, como se puede observar en la figura 12:

Figura 12. Ejercicios de pronunciación y entonación en *Enlace 1* y *2*.



(*Enlace 1*, p. 57)



(*Enlace 2*, p. 84)

En *Enlace 3* no hay ejercitación fonética, tal vez debido a que es un nivel avanzado no incorporaron ejercicios de este tipo. En la categoría de “ortografía” en donde se encontraron algunos de los ejercicios de pronunciación, aparece información sobre signos de interrogación y exclamación, uso de mayúsculas y minúsculas en acrónimos, pero en general no tienen ejercitación, solo explicaciones. La sección de ortografía de las últimas cuatro unidades no tiene contenidos.

Por su parte, los contenidos gramaticales aparecen en toda la serie. La presentación tiene explicaciones y contextualización, así como ejercitación de los diferentes conceptos gramaticales presentados. En el apéndice de este trabajo se puede observar las tablas de contenido de estos manuales y la gramática presentada en cada unidad.

La última sección de los contenidos lingüísticos está referida al léxico. Cómo se mostró en el análisis de la ficha 1.0, las tablas 2, 4 y 7 de este trabajo muestran cómo el nombre de las unidades y el léxico van de la mano, por lo que el nombre de las unidades es el criterio de selección. A excepción de tres unidades en las que el vocabulario se clasifica como “diverso” (*Enlace 1*, unidad 14, *Enlace 2*, unidades 9 y 12).

El vocabulario está integrado en la unidad, por lo que no hay una sección independiente o glosario ni en la unidades ni al final del libro. Consideramos que es importante encontrar el vocabulario en alguna parte del libro para saber cuáles son los términos que se aprenden dentro del manual, y para que tanto el profesor como el estudiante puedan volver a esta sección para afianzar los conocimientos de los estudiantes. Por lo anterior consideramos que es ideal tener el vocabulario en una sección aparte dentro de la unidad y también incorporado en las unidades.

Hay amplia ejercitación del léxico dentro de las unidades. En la figura 13 se pueden observar ejemplos:

Figura 13. Ejercitación del léxico en la serie Enlace.

3. ¿QUÉ TIEMPO HACE?

3.1. Observe las ilustraciones. Relacione cada ilustración con uno de los siguientes estados del tiempo. Escriba la letra correspondiente.

Hoy {

- hace calor
- hace frío
- hace sol
- hace buen tiempo
- hace mal tiempo
- hace viento
- llueve
- nieva
- hay niebla

(Enlace 1, p. 134).

1.2.2. Asocie las palabras de la columna A con los significados de la columna B.

Ejercitación del léxico

A

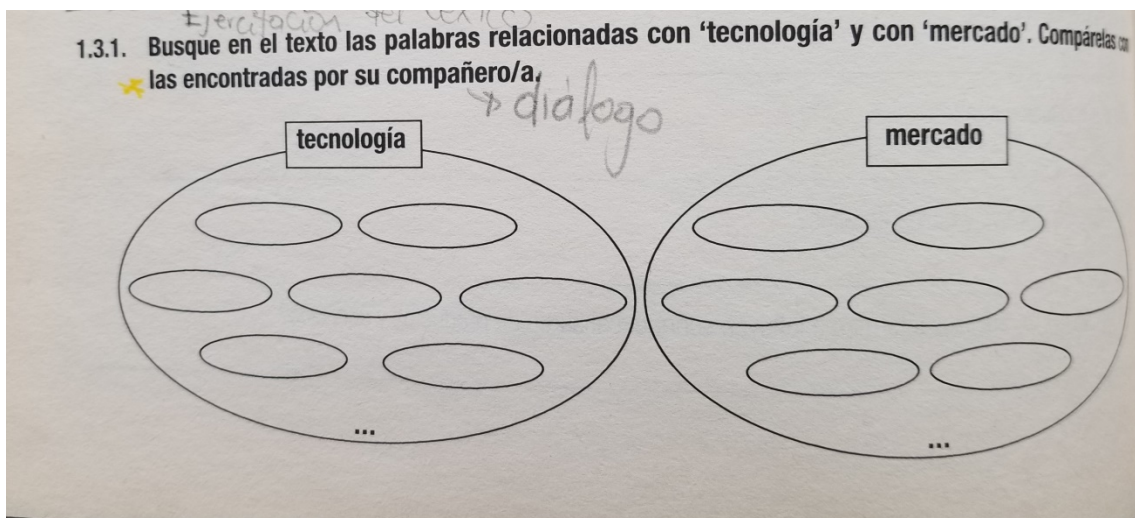
1. Preservar
2. Ancestrales
3. Perseverar/perseverancia
4. Santuario
5. Taita
6. Pilares
7. Cosmogonía
8. Salvaguardia
9. Farmacopea
10. Legado

B

- a. Mantenerse constante en la prosecución de un objetivo, actitud u opinión.
- b. Lugar considerado sagrado.
- c. Bases en las que se sostiene o apoya algo.
- d. Conocimiento de sustancias medicinales; uso, preparación, combinación y prescripción.
- e. Perteneciente o relativo a los antepasados.
- f. Aquello que se deja o transmite a los sucesores, sea cosa material o inmaterial.
- g. Padre u hombre mayor considerado de respeto por su sabiduría en las comunidades indígenas.
- h. Relativo a los orígenes y evolución del universo. Relato mítico o teoría científica.
- i. Custodia, amparo, garantía.
- j. Resguardar anticipadamente a una persona, animal o cosa, de algún daño o peligro.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

(Enlace 2, p. 125)



(Enlace 3, p. 60)

El último apartado del análisis está centrado en los contenidos culturales. Como se puede observar en las fichas en *Enlace 1* y *2* hay ejemplos de las variantes formales y no formales. Los ejercicios que hablan sobre lo formal y no formal son en general contextualizadas y exigen a los estudiantes usar los dos registros. Los ejemplos completos pueden verse en el análisis, en los títulos 7.1.1.1. y 7.2.1.1. Ejemplos de variante formal y no formal.

En los ejercicios de *Enlace 1* los ejercicios son directos y piden a los estudiantes pedir citas en diferentes situaciones. Por su parte en *Enlace 2* los ejercicios son más complejos, requieren abstracción y generación de hipótesis para predecir el uso de los registros formal y no formal en diferentes condiciones.

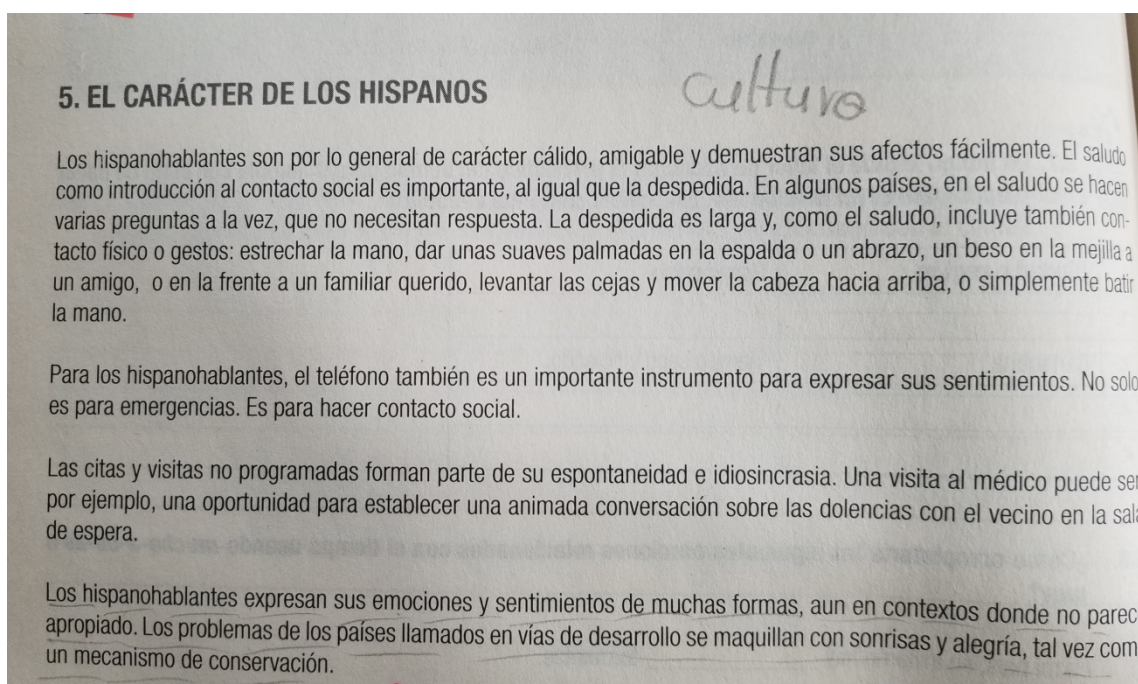
En *Enlace 3* no se encontraron ejemplos de registro formales y no formales, lo que da a entender que los autores del libro consideran que este tema está destinado a los niveles inicial e intermedio, y que un estudiante avanzado ya tiene dominio sobre estos registros.

La última sección del análisis está centrada en los contenidos culturales. Como se puede apreciar los tres manuales de la serie hablan sobre la cultura y la contrastan, aunque no en todas las unidades. En *Enlace 1* (Tabla 12) se puede observar que los contenidos culturales empiezan

en la unidad 3, al final del capítulo y que es recurrente que en general los contenidos culturales se presenten al final de la unidad, de manera informativa.

De los contenidos culturales presentados en *Enlace 1* hay dos que llaman especialmente la atención. En la unidad 8 (p. 138) hay un texto llamado “El carácter de los hispanos” que se muestra en la figura 14.

Figura 14. Contenidos culturales, “El carácter de los hispanos”.



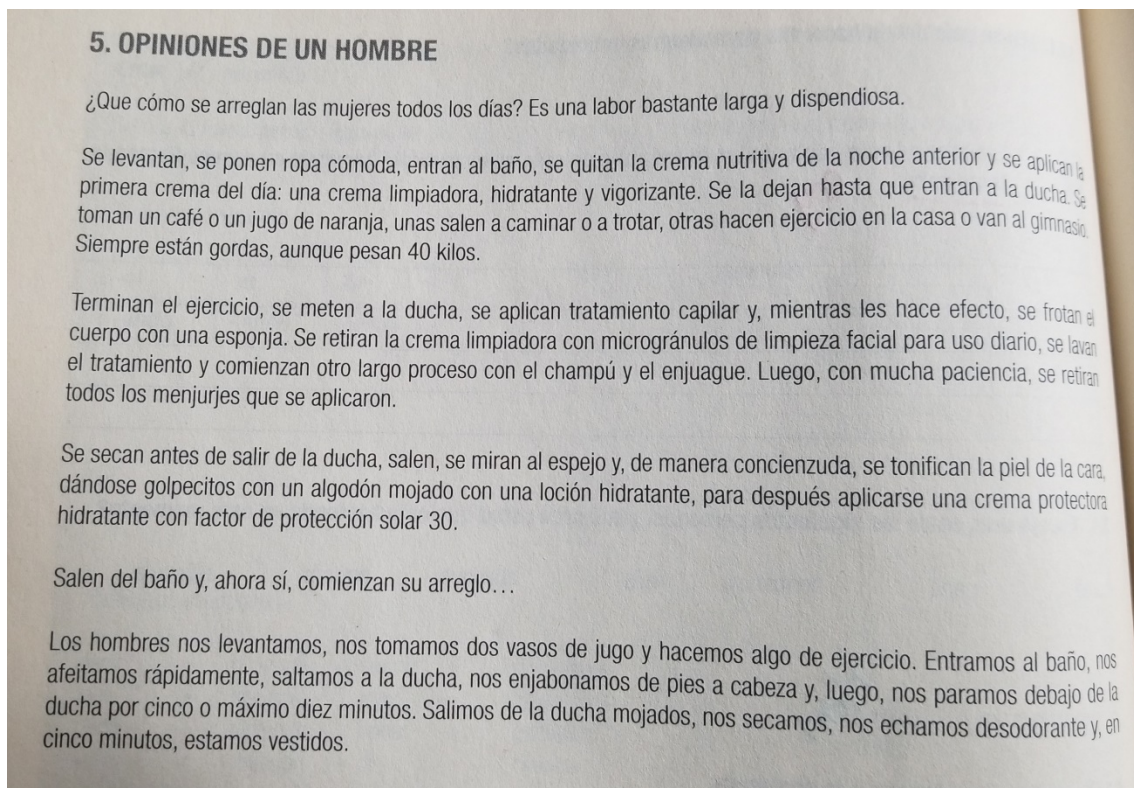
Este texto refuerza los estereotipos que hay sobre los hispanohablantes en frases como “expresan sus emociones y sentimientos de muchas formas, aun en contextos donde no parece apropiado. Los problemas de los países llamados en vías de desarrollo se maquillan con sonrisas y alegría, tal vez como un mecanismo de conservación”.

Este texto muestra de manera imprecisa a una gran población de hispanohablantes, que no cumplen con las características aquí descritas. Aunque en general los hispanohablantes son reconocidos por ser personas amables, asumir que es por factores de pobreza y falta de desarrollo es inapropiado y fuera de lugar en un manual de texto. Tener estas afirmaciones en el nivel

básico también incita a los estudiantes a reforzar imágenes preconcebidas de la cultura hispana y obstaculiza un verdadero entendimiento cultural.

En la misma línea encontramos el texto “Opiniones de un hombre” en la página 156 que se presenta en la figura 15.

Figura 15. Contenidos culturales. “Opiniones de un hombre”.



En este texto se refuerza de manera fuerte un estereotipo diferente: las mujeres y su rutina diaria, y cómo los hombres son más prácticos y rápidos. En frases como “siempre están gordas, aunque pesan 40 kilos” y la larga descripción de cremas y tratamientos se observan fuertes estereotipos. Este texto no tiene autor, por lo que se supone fue diseñado específicamente para esta unidad llamada “al que madruga Dios lo ayuda”. Aunque el manual se acerca a la cultura desde un enfoque informativo, estos textos demuestran prejuicios (conscientes o inconscientes) que transmite esta serie a sus estudiantes.

En *Enlace 2* la presentación de la cultura se hace más consistente (Tabla 18) aunque todavía hay unidades sin contenidos culturales (Unidad 5 y 11). Los contenidos se centran en conceptos culturales relacionados con la manera en la que se nombran ciertos objetos en diferentes países, tradiciones y supersticiones, leyendas, poemas y canciones.

Un texto interesante y diferente encontrado en este manual está en la unidad siete (p. 124) en la que se habla sobre la medicina y las prácticas indígenas relacionadas con la salud y que se puede observar en la figura 16.

Figura 16. Contenidos culturales. Medicina y prácticas indígenas.

1.2. En algunos países de América Latina, la medicina se ha movido entre la tradición y el modernismo. Lea la siguiente noticia que destaca la agencia Efe.

A. “La preservación de las costumbres ancestrales ha ganado la batalla en una zona remota de Colombia, donde los indígenas del pueblo kofán han conseguido con su perseverancia que su medicina natural sea protegida. El Gobierno colombiano con apoyo de la Embajada de Holanda declaró como área protegida el Santuario de Flora: Plantas Medicinales Orito Ingi-Ande en el suroeste de Colombia, cerca de la frontera con Ecuador.

B. Para celebrar este acontecimiento se realizó una ceremonia en el Museo Nacional de Bogotá a la que asistió una importante delegación de indígenas del pueblo kofán, encabezados por el taita mayor Drigelio Criollo, los taitas y el gobernador indígena Hernando Criollo que llegaron desde el Putumayo.

C. Los kofanes son considerados como unos botánicos innatos que utilizan una medicina tradicional por la que identifican las plantas y sus usos siempre en consonancia con los elementos que pertenecen a la zona. Animales, plantas... están unidos a sus lugares sagrados y a sus ancestros que constituyen los pilares de sus creencias y de su cosmogonía integral en la que mente, espíritu y cuerpo están unidos y mantienen una interrelación fundamental de la que depende la salud y el bienestar del ser humano.

D. Fueron las comunidades indígenas y los médicos tradicionales de la zona quienes tomaron la iniciativa de proponer la protección de esta área para lograr la conservación de la flora medicinal, en la que se combine además la protección del hábitat y el recurso biológico, al mismo tiempo que se preserven los sistemas medicinales tradicionales. Con esta iniciativa se preserva uno de los santuarios biológicos más importantes del planeta y se da apoyo a una tradición indígena en la que no solo la medicina sino toda una cultura ancestral pueden llegar a extinguirse con la invasión de la sociedad de consumo.

E. Entre la flora utilizada por los kofanes, el yoco, denominado como la ‘savia de la selva’, es una de las plantas primordiales en el uso de su medicina tradicional. Estimulante, purgante y medicinal, se encuentra en riesgo de extinción junto con otras plantas que los indígenas utilizan.

F. El ministro de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial, Juan Lozano, aseguró en el acto de declaración de la zona protegida que declarar como santuario a esa región es un paso importante que contribuye a la ‘conservación del patrimonio inmaterial de los colombianos, en beneficio de las futuras generaciones’, porque el conocimiento que poseen las comunidades indígenas que habitan esa región es transmitido de generación en generación y, al interactuar con la naturaleza, garantizan la salvaguardia de la biodiversidad cultural y natural.

G. El Santuario de Flora: Plantas Medicinales Orito Ingi-Ande coincide con los territorios de la comunidad indígena de los kofanes. Está ubicado entre los municipios de Orito (departamento de Putumayo) y Funes (Nariño), en el ‘piedemonte andino-amazónico’, y tiene unas 10.204 hectáreas. En los jardines de estos campos constituyen espacios materiales para la preservación del legado de sus costumbres y de su medicina tradicional”.

Adaptado de: “Página de salud natural de Javier Akerman”. <http://javierakerman.blogspot.com/2008/08/...> Consultado el 15 de septiembre de 2012.

La presencia de este texto muestra la importancia de las comunidades indígenas dentro de Colombia y el impacto que tienen en la cultura colombiana. Incluir esta información dentro de la serie le da un valor único y distintivo, y ofrece información a los estudiantes que probablemente no encontrarían fácilmente en otros recursos.

Asimismo en la unidad 9 de *Enlace 3* se habla sobre las comunidades indígenas, sus derechos y su participación política. Le da un papel a las comunidades indígenas como agentes participantes de la cultura latinoamericana. Se habla sobre aspectos destacados, la participación de las mujeres indígenas en el poder legislativo y las relaciones de los pueblos indígenas con las tecnologías de información y comunicación. Mas aún, tiene una actividad donde se le pide a los estudiantes que hagan una presentación sobre las comunidades indígenas de su país y se les pide que incluyan información sobre la influencia y participación de estas comunidades en las decisiones políticas nacionales.

En *Enlace 3* se pueden apreciar textos más diversos y complejos, ya que está enfocado en el nivel avanzado. Aunque, de nuevo, no todas las unidades tienen contenidos culturales (las unidades 3, 5 y 8 no cuentan con información específica de la cultura) las demás unidades hablan sobre tradiciones, citan textos de autores como Mario Vargas Llosa (p. 118) y Jorge Franco (p. 122), hablan sobre la música carranguera (música folclórica típica de los Andes Colombianos) los instrumentos que usan y el cantante más popular. Para cerrar la serie, en la unidad 12, se habla sobre “encuentros interculturales” donde se comparan diferentes culturas y se habla sobre la emigración e inmigración.

Como se puede ver, los contenidos culturales de esta serie son abundantes y diversos, y aunque tienen algunos estereotipos, en general muestran los diferentes aspectos de la cultura

colombiana e hispana. A medida que el nivel del estudiante va avanzando, los textos se vuelven más complejos y profundos y los contenidos culturales más bastos, sin embargo la mayoría de ellos se presentan al final de las unidades.

En *Enlace 3* se observa una compenetración más clara entre la lengua y la cultura, y cómo libro intercultural, este es el cometido último. Es importante presentar desde los niveles básicos la cultura a través de la lengua y convertirla en una parte esencial de los manuales. *Enlace 3* ha hecho un buen trabajo con los contenidos, pero debe ser más consistente con la presentación de los mismos en todas las unidades, como parte de ellas y de los ejercicios en toda la serie.

En esta misma línea encontramos que la orientación contrastiva de la serie (tablas 13, 19 y 25) se empieza a notar en la tercera unidad de *Enlace 1* y que generalmente está relacionada con los contenidos culturales presentados en las unidades. La orientación contrastiva se refiere a la comparación entre la cultura meta y la cultura del estudiante, relacionando diversos contenidos culturales. El primer ejemplo que se encuentra de orientación contrastiva se relaciona con el texto cultural de la unidad tres en la que se habla de las profesiones mejor pagadas de Colombia y luego se pregunta a los estudiantes cuál es la profesión mejor pagada en su país de origen. En *Enlace 1* aparece orientación constrastiva en 6 de 14 unidades, mientras en *Enlace 2* aparece en 6 de 12 unidades y en *Enlace 3* aparece en 11 de 12 unidades. Lo que demuestra que la orientación contrastiva se trabaja más a medida que el nivel de lengua va creciendo.

La orientación contrastiva va de mano de la presentación de los contenidos culturales y demuestra que si el libro se estructurara como intercultural desde el inicio involucraría más a los estudiantes en el aprendizaje permitiéndoles comparar y hablar sobre su cultura de origen a través de la lengua meta.

Para finalizar se hablará sobre la comunicación no verbal. Debido a que la serie *Enlace* se usó para un pilotaje inicial con la ficha 1.0 ya contamos con un análisis sobre esta categoría. Cómo se puede leer en el apartado 6.3.3.4. y en la tabla 25 la comunicación no verbal en esta serie aparece solo en la unidad 12 de *Enlace 3*. Dentro de esta unidad hay 10 ejercicios que hablan sobre la comunicación no verbal lo que equivale al 2.71% del manual. Sin embargo, si lo miramos en la perspectiva de la serie, su porcentaje de aparición se reduce al 0.80%.

Es decir, la comunicación no verbal aparece en menos del 1% de la serie. Teniendo en cuenta que este tipo de comunicación ayuda a sustituir en ocasiones al lenguaje verbal (especialmente importante para aprendientes de lenguas), regular la interacción y subsanar deficiencias verbales es fundamental su aparición en los manuales de texto. En palabras de Cestero (2017):

El desarrollo de la competencia comunicativa va parejo con la adquisición de fluidez verbal. En este sentido, los signos no verbales son una herramienta muy útil para desarrollar la fluidez lingüística del estudiante y, además, favorecer la adquisición de fluidez cultural, con lo que, promoviendo su uso sistemático, se facilita la consecución de competencia verbal-no verbal-cultural. (p. 1057).

Por lo tanto, un manual intercultural que desee desarrollar la competencia comunicativa en sus estudiantes debe enseñar los signos no verbales para una correcta interacción intercultural a través de una enseñanza específica y programada, ya que la adquisición de dicha comunicación no se da de forma natural. No solo en la última unidad de la serie, sino de manera gradada y sistemática, igual que se hace con los contenidos gramaticales y léxicos, y como parte fundamental de la competencia comunicativa.

Si nuestro objetivo como profesionales en la enseñanza de una lengua extranjera es conseguir que un estudiante pueda comunicar y comunicarse en otra lengua y cultura, lo más apropiado es que desde el comienzo del aprendizaje le proporcionemos tantas herramientas

de comunicación como nos sea posible. En este sentido, es preciso atender no solo al sistema verbal, sino también, y conjuntamente, a los sistemas no verbales, pues, de la misma manera que los signos del sistema de comunicación verbal son peculiares de cada lengua, gran parte de los signos de los sistemas de comunicación no verbal son diferentes en cada cultura. Este hecho constatado obliga al estudio y a la enseñanza de los elementos que aquí nos ocupan, especialmente si tenemos en cuenta, como se desprende de lo anteriormente dicho, que el desconocimiento de los signos de los sistemas de comunicación no verbal por parte del aprendiz no solo incide en su fluidez comunicativa, y con ello en el desarrollo y la adquisición de las competencias lingüística y comunicativa, sino que, además, suele ser el causante de frecuentes errores comunicativos, de malas interpretaciones e incluso de rupturas o bloqueos interactivos, producidos, generalmente, por interferencias de los signos no verbales de su propia cultura. (Cestero, 2017, p. 1059-1060)

8.2. Serie Maravillas del español

8.2.1. Descripción externa de la serie

Maravillas del español es una serie de libros creados por la Universidad Eafit de Medellín en cooperación con la Universidad de Bergen (Noruega). La serie cuenta con cuatro libros de texto y cuatro libros de actividades de estudiantes, de los que fueron analizados en esta tesis los tres primeros manuales de texto guía (A1, A2, B1). El libro B2, como se ha explicado anteriormente, fue publicado hace poco y no entró en los criterios de análisis y selección de la muestra.

En la tabla 63 se puede observar que los libros fueron publicados en el transcurso de dos años y que su número de páginas es consistente. A diferencia de la serie Enlace, cada uno de estos libros está destinado a solo un nivel de lengua, por lo que tienen menos número de páginas.

Tabla 63. Descripción externa de la serie *Maravillas del español*.

	<i>Maravillas del español 1</i>	<i>Maravillas del español 2</i>	<i>Maravillas del español 3</i>
Año de publicación	2014	2014	2015
Número de páginas	91	108	105
Nivel de lengua	A1	A2	B1

Los tres libros son diseñados por los mismos autores y constan del texto guía usado en clase, y el libro de ejercicios para los estudiantes. Igual que la serie anterior, *Maravillas del español* no cuenta con libro del profesor, pero tiene las “claves de respuestas a los ejercicios” de los manuales de actividades en su página de internet.

En cuanto a los otros elementos de composición de los manuales los libros cuentan cada uno con un CD con los audios de los ejercicios. El libro en su presentación habla sobre un “portal de internet” en el que los estudiantes podrán encontrar elementos para su aprendizaje como la “AudioNovela Amor, Ciencia y Misterio en el Darién”, una historia de 24 capítulos.

En los textos guía no se explicita cómo llegar a dicho portal de internet, y aun buscándolo en internet no fue posible encontrarlo. Nauta (2012) quien realizó una evaluación de los dos primeros libros de esta colección y con respecto al portal de internet dice:

[...]En este tema, me encuentro bastante perdido. La parte del león del portal la ocupa una audionovela llamada Misterio en el Darién, sobre un biólogo que se pierde en la selva del Darién y a quien está buscando su novia. Hay también un periodista, un investigador y mucha gente más y secuestros y no sé qué más. En el portal de internet la audionovela se presenta como cómic y, pinchando en los textos, unos los puede escuchar. El libro del estudiante presenta en cada unidad una versión llamémosla light del capítulo. Al menos, tengo entendido que las unidades del libro y los capítulos de la audionovela se

corresponden unas con otros[...]. No he podido ver los ejercicios de comprensión, porque no pude matricularme en el curso (me parece que solo se pueden matricular estudiantes de la Universidad de Bergen). En la introducción al libro del alumno se explica que el vocabulario y la gramática de la audionovela tienen dos niveles, para que un estudiante con conocimientos previos pueda aprovecharla. Sin embargo, en ningún lugar se explica cómo podría funcionar eso (Maravillas del español no tiene libro del profesor). El portal contiene también archivos de vocabulario y gramática (la más tradicional) y algunas “actividades flash” de lo más heterogéneo. Sinceramente, no sé qué pretenden los autores con este portal cuya navegación tampoco es muy clara (en algunos sitios hay traducciones al noruego). Puede ser que para uso interno de la Universidad de Bergen el portal funcione, pero incluirlo en el proceso didáctico de un manual me parece poco menos que una tomadura de pelo. (p. 7)

Como evidencia este autor, quien tuvo acceso a la plataforma, es confusa y difícil de utilizar, pero está conectada directamente con el manual de texto. No sabemos si la plataforma ya no se usa o si solo los profesores de las universidades Eafit y Bergen tienen acceso a ellas, pero este inconveniente tecnológico anula gran parte del contenido creativo de la serie. El libro no trae códigos ni indicaciones del uso de la plataforma. Lo que en apariencia muestra un manual conectado a la tecnología termina siendo un manual que no puede utilizarse fuera de las universidades en donde fue creado, y donde el contenido, desde su análisis inicial, es confuso y difícil de encontrar.

8.2.2. Descripción interna de la serie

Maravillas del español tiene los objetivos tanto en la tabla de contenido como al principio de la lección. A diferencia de Enlace, no los llaman ‘Objetivos comunicativos’ sino ‘Competencias comunicativas’, pero tienen la misma función. Las ‘competencias comunicativas’ van desde las

básicas (nivel A1, contenido preparatorio) tales como “Interactuar en el salón de clase” (p. C1) hasta “expresar causa, finalidad, tiempo y objeción” (Nivel B1, capítulo 18, p. C4).

En cuanto a la metodología, dentro de la ficha se ha seleccionado la metodología comunicativa ya que nos basamos en la presentación que hacen los autores, en donde explican que:

Maravillas del Español es un innovador programa de introducción al español, basado en metodologías comunicativas para la enseñanza del idioma... Este novedoso método de español como lengua extranjera proporciona múltiples oportunidades para aprender a comunicarse exitosamente en español. *Maravillas del Español* desarrolla la competencia comunicativa a través de estrategias interactivas de comprensión y expresión útiles y concretas para comunicarse en español, con éxito. (p. 1).

A través de los manuales de esta colección se puede ver el siguiente símbolo acompañando algunos ejercicios:

Figura 17. Símbolo de interacción social en Maravillas del español.



Este símbolo “promueve la interacción por medio de actividades en parejas o en grupos” (p. 5).

Después de tomar en cuenta esta descripción, nos referiremos de nuevo a la categorización que se ha hecho en este trabajo sobre los ejercicios comunicativos y la

clasificación que hemos hecho de ellos a través de la comunicación funcional (CF) y actividades de interacción social (IS), como se puede apreciar en la tabla 64.

Tabla 64. Aparición de actividades comunicativas en la serie *Maravillas del Español*.

<i>Maravillas del español 1</i>		<i>Maravillas del español 2</i>		<i>Maravillas del español 3</i>	
CF	IS	CF	IS	CF	IS
1.08%	10.32%	0%	9.67%	1.39%	9.33%
Total actividades comunicativas		Total actividades comunicativas		Total actividades comunicativas	
11.40%		10.03%		10.72%	

Los porcentajes de la tabla anterior nos muestran información diferente a la que los autores proponen. Se ve que hay una consistencia en el porcentaje de aparición de actividades comunicativas (entre el 10% y el 11%), pero no hay crecimiento a medida que los niveles van avanzando, como se veía en la serie Enlace. También se puede apreciar que hay muy poca aparición de la comunicación funcional (vacío y transferencia de información, negociación de significados) y que hay una aparición consistente de ejercicios de interacción social, mayormente dominado por los diálogos.

Como se puede notar, los autores tienen la intención de crear un manual de metodología comunicativa, como lo presentan en la introducción, e incluso agregaron un símbolo para encontrar este tipo de ejercicios dentro de los manuales, pero no hay una aparición significativa de actividades comunicativas, y por eso clasificamos finalmente estos manuales como estructuralistas, ya que tienen un fuerte énfasis en la gramática más que en la comunicación,

algunos apartados culturales, con la intención de ser intercultural, pero presentando la cultura bajo el enfoque informativo.

Respecto a los niveles de lengua, como se ha mostrado anteriormente, los manuales están claramente diferenciados como A1, A2 y B1, como se puede observar en la figura 18, en la que los autores explican la estructura del programa.

Figura 18. Estructura del programa Maravillas del Español.

Estructura del programa

La estructura de *Maravillas del Español* es flexible y fácil de usar y se organiza en 24 capítulos, los cuales coinciden con los primeros cuatro niveles del MCER:

Capítulo	Nivel MCER	Capítulo	Nivel MCER
1	A1	13	B1
2		14	
3		15	
4		16	
5		17	
6		18	
7	A2	19	B2
8		20	
9		21	
10		22	
11		23	
12		24	

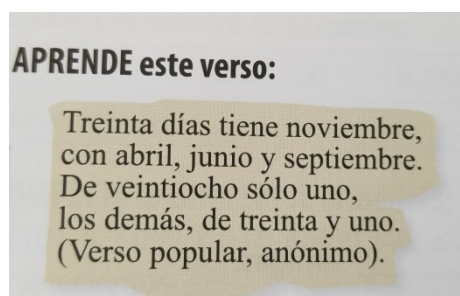
La siguiente pregunta que surge aquí es si cada uno de los niveles de lengua se puede abordar en solo seis capítulos, y si cada nivel de lengua necesita el mismo tiempo para ser aprendido. ¿Qué tan afianzados están los conocimientos de los estudiantes al terminar de usar cada uno de los libros? ¿Es suficiente este libro para sostener el programa de español de esta universidad? Hasta donde sabemos este es el único material usado por el programa Eafit, pero

cuesta creer que sea suficiente tiempo y recursos para que un estudiante aprenda español, incluso estando en inmersión.

En cuanto a la procedencia de los materiales, la mayoría de ellos son elaborados específicamente, aunque en el libro 1 y 3 pueden encontrarse algunas muestras de materiales reales y adaptados, que se mostraran en la figura 12. Llama la atención que la mayoría de los textos sean diseñados específicamente, incluso cuando hay oportunidades de traer texto reales, por ejemplo cuando se habla de los avisos clasificados. Las unidades son una suma de ejercicios, que, aunque tienen un hilo conductor, se basan en conjugar verbos en diferentes tiempos y extraer ideas principales más que cualquier otra cosa.

Hay poco input dentro de este manual, habiendo una tendencia grande a ejercicios de estructuras y repetición. Podríamos llamar ‘materiales reales’ a la suma de fotografías de diferentes lugares hispanos que se muestran tanto en la portada de las unidades como al final de las mismas, pero no es una muestra original de lengua.

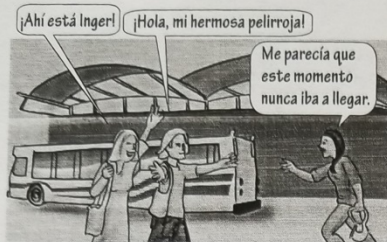
Figura 19. Ejemplos del diseño de los materiales en la serie Maravillas del Español.



Texto real, *Maravillas del español 1* (p. 20).

Viajeros ¡Lo había guardado aquí!

Cuando Mikkel y Hedda llegaron a Quito, Inger los estaba esperando en la terminal de buses, con varias noticias. Mikkel estaba desesperado por encontrarse con su novia. ¿Qué iban a sentir después de casi un año sin verse? ¿Todavía se amaban, o sólo estaban enamorados de una ilusión? No sabían que les esperaba una desagradable sorpresa.



Hedda: ¡Ahí está Inger! ¿No es esa muchacha que está junto a la ventana? ¡Hola!

Inger: ¡Hedda! ¡Mikkel, qué alegría volver a verte! Me parecía que este momento nunca iba a llegar.

Mikkel: ¡Hola, mi hermosa pelirroja! No has cambiado.

Inger: Tú estás un poco más bronceado. Como estaremos aquí sólo por una semana tenemos que aprovechar el tiempo muy bien antes de irnos.

Mikkel: ¿Irnos...? ¿Qué quieres decir? ¡Ya sé! ¿Vas a seguir con nosotros hacia el Perú?

Inger: ¡Sí! Esa es la primera noticia; pero, hay más: el tesoro no está en Ecuador, sino en Chile: en el mensaje en clave, Cowley se refería a los moais de la Isla de Pascua.

Hedda: ¿Trajiste el mapa, el libro y las notas del tesoro? Me muero por verlos.

Inger: No. Pensé en traerlos, pero, cuando iba a casa para recogerlos, había un embote-llamiento en la autopista y me vine directamente para la terminal de autobuses.

Inger: ¡No puede ser! ¡Esto es como una maldición!

Mikkel: ¿Qué pasó? ¿Por qué estás llorando?

Inger: No encuentro el portafolio con el mapa y los demás documentos. Lo había guardado aquí, en el bolsillo externo de mi equipaje de mano, ¡y ahora no está!

Mikkel: ¿Cuándo salimos del último hotel todavía lo tenías? ¿Lo buscaste bien?

Inger: Sí, ¡claro! Ya lo he buscado por todas partes. No sé dónde se me perdió. ¡Hemos estado en tantos lugares desde que salimos de Quito!

Mikkel: ¿Le mostraste a alguien el mapa o has hablado del tesoro con algún desconocido?

Inger: No se lo he mencionado a nadie.

Mikkel: Ahora que se perdió el mapa, ya nunca podremos saberlo.

Inger: ¿Todo este esfuerzo perdido? No. ¡No voy a renunciar!

Mikkel: Inger, lo siento. Sabes que te he apoyado y que me he entusiasmado con esta historia, pero, hemos tenido demasiados obstáculos. De verdad, estoy cansado.

Inger: Me quedaré aquí y llamaré a todos los hoteles y restaurantes que visitamos.

Mikkel: Me parece bien. Tengo que seguir el viaje a Lima, pero te espero en Trujillo, Perú.




Practicemos

Texto elaborado específicamente *Maravillas del español 2* (p. 75).

5 Antes de leer el fragmento, RESPONDE estas preguntas:

1. ¿Conoces una dieta para perder peso rápidamente?
2. ¿Conoces algún medicamento para quemar grasa o controlar el apetito?

Utilizar medicamentos en el proceso de perder peso es un asunto de cuidado, pues pueden tener efectos secundarios que afecten su salud. No se arriesgue y antes de utilizarlos busque a un especialista.



Todo el mundo quiere ser un especialista cuando se habla de perder kilos. A quien usted le pregunte -tíos, amigos, primos y conocidos-, con seguridad le tendrán una dieta o unas pastillas "benditas" para alcanzar el objetivo.

Muchos productos para quemar grasa y controlar el apetito son populares para lograr bajar de peso; sin embargo, es mejor no confiarse, pues según

los especialistas no hay hasta ahora ningún estudio serio que avale sus propiedades. Por lo tanto, el mensaje sigue siendo el mismo: la alimentación sana y la actividad física son la mejor alternativa para perder esos kilos de más, sin poner en riesgo la salud.

Fragmento adaptado del artículo de Natalia Ospina "Bajar de peso no es asunto de medicamentos", publicado en el periódico El Colombiano (Medellín, 12 de mayo de 2011).

Texto adaptado *Maravillas del español 3* (p. 11)

En este aspecto, concordamos con Nauta (2012) que al referirse al origen de los materiales comenta:

Una condición esencial para el aprendizaje de idiomas es la elaboración, por parte del alumno, del input lingüístico. Es decir, para que se pueda producir aprendizaje, debe haber una oferta amplia y rica de muestras de lengua lo más auténticas y variadas posible: diferentes tipos de textos, diferentes registros, etc. ¿Encontramos eso en Maravillas del español? Todas las unidades comienzan con diálogos entre los protagonistas de la historia, en las dobles páginas de desarrollo funcional/gramatical encontramos poco más que frases modelo y algún fragmento de texto, cuya función es servir de eslabón entre la función y el tema gramatical. No he encontrado ningún verdadero texto auténtico, únicamente fragmentos de ese género textual único en el mundo que es el “texto del libro de texto”, o sea, escrito por no se sabe quién, ni para qué, ni para quién. Si uno quiere presentar maravillas del español, ¿qué mejor oportunidad que un libro de texto para mostrar documentos auténticos o semi-auténticos de varios países? (p. 4)

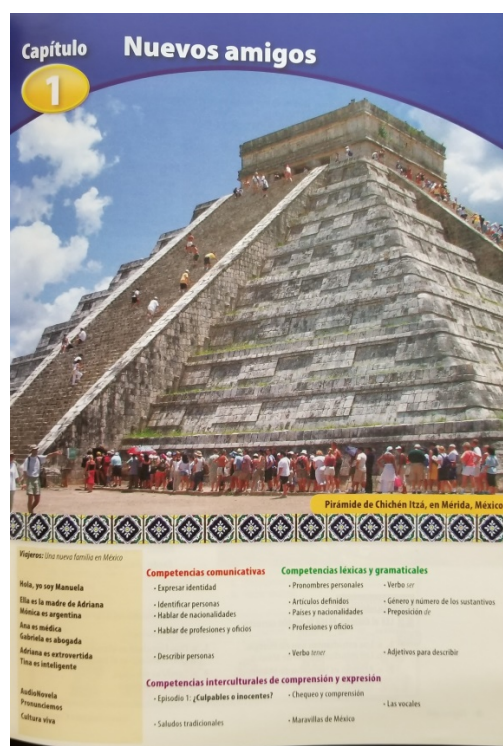
Infortunadamente, no hay mucho más de lo que se pueda hablar sobre esta categoría, debido a la escasez de tipologías textuales de esta colección. Los temas presentados por este libro podrían potenciarse y hacerlo mucho más diverso e interesante si incluyera, como dice Nauta, variedades de diferentes países, más textos reales y en resumen, un libro comunicativo con contenidos reales para los estudiantes.

En cuanto al público meta esta colección está destinada para adultos. Esto lo podemos evidenciar, por una parte, porque los cursos son ofrecidos en la Universidad Eafit, único lugar en Colombia en donde se usan estos manuales. Por otra parte, el contenido, en especial lo referido a “Viajeros” y la “audionovela” están centrados en una pareja de novios que viajan por Latinoamérica, los personajes son adultos y tienen trabajos como científico, periodista o investigador privado.

Para finalizar el apartado de la descripción interna se hablará sobre la organización de las lecciones, que es igual a través de todos los manuales de la serie. Cada uno de los manuales empieza con una unidad inicial llamada “Preparativos” en las que o bien se explican contenidos básicos, o se realiza un resumen del manual anterior. Esta serie tiene una manera particular de numerar las unidades ya que dentro del nivel A1 se pueden encontrar las seis primeras unidades, en el A2 se encuentran desde la siete a la doce y en el B1 se encuentra desde el capítulo 13 hasta el 18 lo que da una suerte de impresión de que es un solo libro y de que hay continuación y unidad en el contenido.

Cada capítulo empieza con una fotografía de un lugar hispano, y en la parte de abajo se pueden observar las competencias comunicativas, léxicas y gramaticales, y las interculturales de comprensión y expresión como se observa en la figura 20.

Figura 20. Portada de una lección de Maravillas del Español.



En cuanto a la estructura interna de las unidades Nauta (2012) subraya que:

Cada unidad de Maravillas del español tiene la misma estructura. Después de la portadilla, una página de introducción temática y una doble página con la historieta de los viajeros (diálogo y preguntas de comprensión), siguen cuatro páginas dobles que contienen el “desarrollo de las funciones lingüísticas objeto de estudio”, según dice el documento promocional disponible en internet. Ahora bien, al mirar más detenidamente, veremos que eso es solo parte de la verdad. Casi siempre, la presentación de la función es seguida de un esquema gramatical y un apartado llamado Practiquemos que contiene ejercicios de corte estructural para “verificar la comprensión de la gramática”. En alguna ocasión hay ejercicios que van más allá pero el grado comunicativo, por decirlo así, suele ser bajísimo así como en el tipo de respuesta que se espera del estudiante. (p. 3)

En adición a lo que presenta Nauta (2012) cada una de las unidades tiene un apartado llamado “Pronunciemos”. En este apartado se enseña a través de ejercicios de escuchar y repetir la pronunciación. En el nivel básico se encuentran contenidos como las vocales, las consonantes, las sílabas, y en el nivel intermedio se hacen prácticas de fluidez a partir de retahílas, distinción de diptongos y hiatos, secuencias consonánticas, entre otros.

Para terminar cada capítulo termina con un apartado llamado “Cultura viva. Maravillas del mundo hispano” en el que se hace un pequeño resumen de uno o varios países, a través de un enfoque informativo, y se habla sobre su ubicación y datos más relevantes. Aunque hay inclusión de la cultura, y parece que hay una cohesión entre la portada de presentación de la unidad que tiene una foto relacionada con lugares del mundo hispánico y la sección final, no deja de ser una recopilación de datos superficiales que no brinda reales perspectivas culturales a los estudiantes.

Debido a lo anterior, es impreciso el uso de “las competencias interculturales de comprensión y expresión” como las llaman dentro de esta serie, que en realidad es una suma de contenidos desarticulados. Bajo este tipo de competencias se encuentra la Audionovela (a la que

no tenemos acceso y es difícil de entender el contenido presentado en los manuales sin el audio), la sección “Pronunciemos” basado en escuchar y repetir, y finalmente “Cultura viva” centrada en la presentación de datos enciclopédicos de los diversos países hispanos.

Ya desde el análisis interno de la serie se puede notar que estos manuales tienen poco de comunicativo e intercultural, como lo promocionan en la presentación, y que bajo un diseño que trata de ser ‘innovador’ se encuentra una serie estructural igual a las que se usaban hace cincuenta años para enseñar lenguas extranjeras.

Aunque la serie tiene potencial, se queda corta en lo que puede ofrecer. Tiene ideas originales, pero no bien ejecutadas, es corta en recursos auténticos, poca promoción de la competencia comunicativa, contenidos culturales superficiales y sin impacto. Pese a que esta serie es parte del programa más antiguo de enseñanza de español como segunda lengua en Colombia (desde 1997) y de que es creado por una universidad nacional (Eafit) y una extranjera (Bergen, Noruega), su contenido y ejecución dejan mucho por desear.

8.2.3. Análisis de la serie

Para empezar con la primera categoría, no se encontró palabras en la primera lengua, ni traducción, ni comparación de términos. Igual que en la serie Enlace, encontramos nombres de personajes propios de otras culturas en Maravillas del Español, los nombres más recurrentes son los protagonistas de la audionovela: Mikkel Meling, Inger y Hedda Andreassen.

Respecto a la contextualización de la lengua en general los ejercicios están relacionados con pequeños textos e imágenes a través de las unidades. Como se nombró anteriormente, aparecen las secciones de “viajeros” y “audionovela” dentro de cada una de las unidades, aunque

a medida que dichas secciones avanzan a través de la serie se hace cada vez más difícil entender el hilo de la historia.

La siguiente categoría está centrada en la orientación del manual. Como se muestra en la ficha esta serie es deductiva. Todas las unidades tienen la misma estructura, tanto para la gramática como para el vocabulario: hay una sección llamada o tiene una descripción como “describir personas” (*Maravillas del español 1*, p. 8) o “ambiente laboral: describir distintos ambientes de trabajo” (*Maravillas del español 2*, p. 75) y luego está seguido por una sección llamada “practicemos” en donde se ejercitan los conceptos presentados anteriormente. En la figura 21 se pueden ver ejemplos de la estructuración de los ejercicios:

Figura 21. Enfoque Deductivo. Estructuración de ejercicios en Maravillas del Español.

Gramática			El verbo GUSTAR	
Complemento indirecto			Verbo	Sujeto
(a mí)	(no)	me	gusta	el pescado / comer pescado
(a ti/ a vos)		te		la carne de res / comer carne de res
(a usted)		le		comer alitas de pollo
(a él/ a ella)		le		comer mariscos
(a nosotros)		nos	gustan	las alitas de pollo
(a vosotros)		os		los mariscos
(a ustedes)		les		
(a ellos/ a ellas)		les		

Otros verbos para gustos y preferencias: fascinar, encantar, disgustar, molestar.
Caer bien y caer mal: la carne de cerdo me cae mal y el pollo me cae bien.


Practicemos

5 COMPLETA las oraciones. USA el verbo gustar:
Modelo: (a nosotros) **Nos gusta comer carne de cerdo.**
 1. (A ustedes) _____ la comida vegetariana.
 2. (A ellas) _____ el atún.
 3. (A él) No _____ las gambas.


6 ORGANIZA las siguientes oraciones:
Modelo: a/ gustan/ mariscos/ me/ los/ mí **A mí me gustan los mariscos**
 1. ti/ a/ pechuga/ de/ fascina/ la/ te/ pavo _____
 2. mí/ a/ encantan/ de/ costillas/ las/ me/ cerdo _____
 3. a/ ostras/ ti/ disgustan/ te/ las _____
 4. a/ gustan/ mí/ anchoas/ me/ las _____
 5. salmón/ a/ nos/ nosotros/ el/ fascina/ _____

Está detrás de la puerta
Describir lugar y posición


¿Dónde está el fantasma? Está...




1
detrás de la puerta.




2
delante de / al frente de la silla.




3
debajo de la ducha.




4
arriba de / encima de la lámpara.



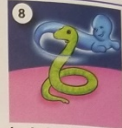
5
dentro de / en la cómoda.




6
fuera de la cómoda.




7
sobre / en la mesa.




8
alrededor de la serpiente.




9
en el centro de la sala.



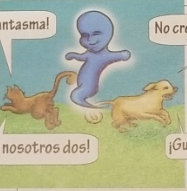
10
a la izquierda / al lado de su mamá.



11
entre sus padres.



12
a la derecha / al lado de su papá.



¡Aquí hay un fantasma!

No creo en fantasmas. ¿Dónde está?

¡Está entre nosotros dos!

¡Guauuuu!

El verbo **estar** también expresa lugar y posición de personas y cosas.

Practiquemos

20 OBSERVA las ilustraciones y **ENCUENTRA** la palabra o expresión opuesta.

1. al frente de _____	5. fuera de _____	a. dentro de _____	e. debajo de _____
2. arriba de _____	6. a la derecha _____	b. delante de _____	f. a la izquierda _____
3. dentro de _____	7. detrás de _____	c. detrás de _____	g. debajo de _____
4. sobre _____		d. fuera de _____	

21 OBSERVA las ilustraciones del fantasma. **BUSCA** los siguientes objetos y **ESCRIBE** la ubicación. **SIGUE** el modelo:

Modelo: Silla La silla está **detrás** del fantasma.

1. Ducha _____	6. La cómoda _____
2. Mesa _____	7. El gato _____
3. Lámpara _____	8. El perro _____
4. Sombrero _____	9. Mamá del fantasma _____
5. Puerta _____	10. Papá del fantasma _____

22 OBSERVA tu aula. **ESCRIBE** cinco preguntas y **ENTREVISTA** a un/a compañero/a.

Modelo: ¿Dónde estás? ¿Qué hay alrededor de ti? Estoy a la derecha de la ventana... etc.
¿Dónde está la puerta? La puerta está...

56 Página cincuenta y seis

Vida de hogar • Capítulo 5

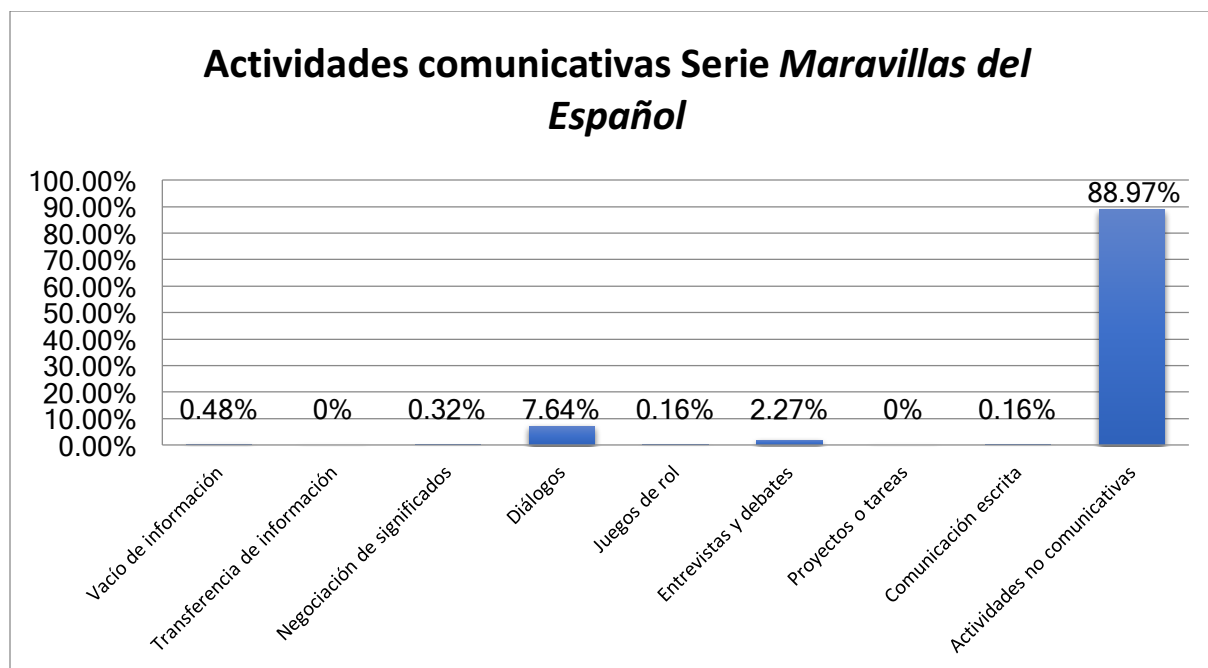
Como se aprecia en la figura 21 todos los ejercicios de esta serie son deductivos, con tendencia estructuralista. Hay una regla, como se observa en la primera imagen sobre el verbo

gustar, un modelo y ejercicios de práctica que siguen el modelo. La misma presentación se encuentra en el contenido léxico en dónde aparecen imágenes de un fantasma en diferentes posiciones y luego los estudiantes observan y escriben en tres ejercicios de práctica.

La presentación de estos manuales es homogénea, y en nuestra opinión, monótona y carente de creatividad. Los ejercicios están basados en las mismas estructuras y hay poco o ningún espacio para que los estudiantes sean creativos y puedan aplicar estos conocimientos en situaciones reales de comunicación.

En esta misma línea podemos observar la aparición de las actividades comunicativas dentro de la serie. Como se muestra en la tabla 64, la aparición de actividades comunicativas en cada uno de los manuales no asciende a más del 12%, por lo que comparativamente, esta serie tiene muchas menos actividades comunicativas que Enlace, y lo que muestra que el restante 88% de las actividades no exigen un nivel de comunicación de ningún tipo.

Figura 22. Porcentaje de aparición de actividades comunicativas en la serie Maravillas del español.



En la figura 22 se observan que, al igual que en Enlace, los diálogos son la categoría que más ejercicios tiene (7.64%) seguida por entrevistas y debates (2.27%). Las demás categorías tienen poca o nula aparición. Este análisis refuerza aún más que esta serie no es comunicativa, sino estructuralista. No tiene ejercicios de transferencia de información ni proyectos o tareas. Nauta (2012, p. 4), explica, referido a la estructura de las unidades y a sus ejercicios que “Lo que me parece claro es que el resultado tiene muy poco que ver con las secuencias utilizadas en la enseñanza comunicativa y aún menos con alguna forma del enfoque por tareas”.

Si bien el enfoque por tareas o proyectos es uno de los métodos de diseño de materiales y de enseñanza de lenguas extranjeras en este momento, esto no ha sido considerado por la serie Enlace o Maravillas del Español, quienes aún siguen presentando los contenidos de manera estructural y no promoviendo la competencia comunicativa, como suelen pregonar en sus presentaciones.

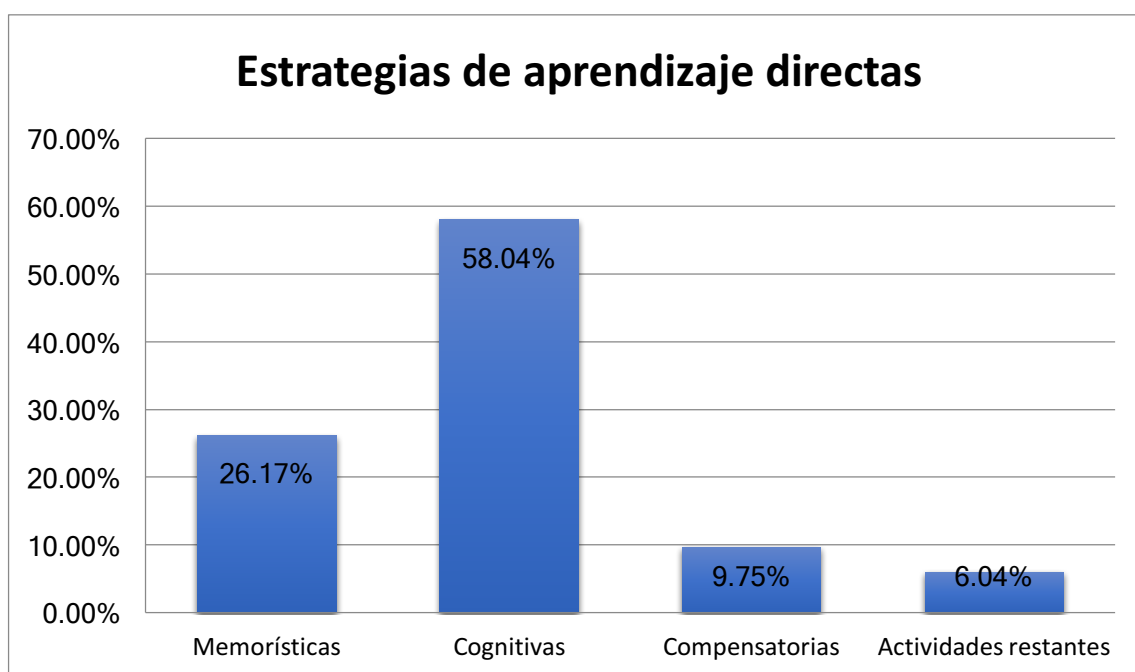
En cuanto a la parte de escritura (0.16%), solo encontramos un ejercicio, en *Maravillas del español 3* que pide que la escritura tenga algún tipo de respuesta: “Escribe con tu compañero un diálogo entre paciente y médico. El paciente llega al consultorio muy enfermo. Incluye saludo y despedida”. (p. 19).

La categoría de escritura comunicativa es esencial en el mundo actual, en donde la mayoría de la comunicación se hace vía correo electrónico y chat. Hay gran cantidad de ejercicios que exigen algún nivel de escritura, pero es en su mayoría escribir oraciones, reorganizar palabras o escribir ideas principales de un texto diseñado para el manual. De nuevo, el manual está alejado de las necesidades comunicativas de los estudiantes, lo que le resta impacto y eficacia a este material.

Así, podemos concluir con respecto a este apartado que esta serie que se hace llamar comunicativa tiene solo el 11.03% de sus actividades enfocadas en la comunicación, mientras que el restante 88.97% no tienen fines comunicativos, tienden a conjugar verbos, responder preguntas, llenar tablas con información, entre otro tipo de ejercicios. El papel del estudiante es en su mayoría pasivo, como receptor de información, donde repite ejercicios a partir de modelos estructurados y ejemplos.

A continuación se hablarán sobre las estrategias de aprendizaje directas. En la figura 23 se aprecian los porcentajes de aparición de cada una de las categorías:

Figura 23. Estrategias de aprendizaje en la serie Maravillas del Español.



Si comparamos las estrategias de aprendizaje entre las series Enlace y Maravillas del Español encontramos que las estrategias memorísticas y compensatorias tienen prácticamente el mismo porcentaje de aparición, mientras que hay una gran diferencia entre la aparición de las

estrategias cognitivas (27.52% en Enlace y 58.04% en Maravillas del Español) al igual que las actividades restantes (35.92% en Enlace y 6.04% en Maravillas del Español).

Atribuimos las diferencias de aparición en estas dos categorías a que Maravillas del Español tiene la misma estructura en todas las unidades, y por lo que los ejercicios tienen unidad, a diferencia de Enlace, donde las unidades tienen estructuras diferentes. Al igual que en Enlace, las estrategias cognitivas ocupan el primer lugar ya que basan los ejercicios en aplicar reglas “Encuentra el sujeto y completa las oraciones [...]” (*Maravillas del español 1*, p. 15), organizar “Organiza el diálogo. ENUMERA las frases en una secuencia lógica”. (Maravillas del español, p. 39), subrayar “Lee nuevamente “En la playa”. Subraya los verbos en pretérito perfecto simple”. (*Maravillas del español 2*, p. 4) y completar “Completa las dos columnas como en el modelo”. (*Maravillas del español 3*, p. 50).

La segunda categoría, correspondiente a las estrategias memorísticas, tienen una aparición del 26.17%. Esto se debe a que la serie tiene diversas actividades de asociar con imágenes, dibujos y sonidos (todos en una misma sección de la unidad) “Asocia cada personaje con la actividad correcta” (*Maravillas del español 1*, p. 41), identificar “1. Roberto Santodomingo trabaja en una empresa multinacional. Es un ejecutivo muy buen o en su área. Sin embargo, trata a sus colegas como sus subalternos. Esto le ha generado ya algunos inconvenientes. Escuche cómo se dirige a sus compañeros. ¿Qué expresiones utiliza? Identifíquelas”, (*Maravillas del español 2*, p. 181). Y el apartado que presentan las unidades llamado “Pronunciemos” en el que hay cuatro ejercicios relacionados con pronunciación y palabras fonéticamente próximas en el que se encuentran enunciados como “Escucha y elige”, “Responde cuántas sílabas tienen las siguientes palabras. Escucha para confirmar”. (*Maravillas del español 3*, p. 13).

Finalmente encontramos las estrategias compensatorias, en las que hay una participación más activa de los estudiantes, en ejercicios como adivinar el sentido de un ejercicio a partir de claves o pistas “ahora, adivina quién es la persona que describe a su familia. Escribe el nombre”. (*Maravillas del español 1*, p. 51)., “¿Sabe quiénes son estos personajes pertenecientes a cuentos infantiles clásicos? ¿Cómo se llaman? ¿Ha leído estos cuentos? ¿De qué país son originarios? ¿Recuerda algo de estas historias?” (*Maravillas del español 2*, p. 82), superar una carencia pidiendo ayuda (o buscando ayuda en un recurso externo) “Pregúntele a su compañero/a sobre sus habilidades y complete la encuesta”. (*Maravillas del español 2*, p. 41), y a través de la creación de hipótesis “Habla sobre cultura hispanoamericana. Usa las expresiones y adverbios para expresar posibilidad: no estoy seguro, pero posiblemente.../ No sé, pero es probable...” (*Maravillas del español 3*, p. 1). Encontramos también la aparición de otras categorías como usar sinónimos, definir y expresar opiniones.

En nuestra opinión, el incremento de actividades compensatorias a través de las series, tanto en Enlace como en Maravillas del Español es fundamental, ya que van de la mano de la competencia comunicativa, le dan herramientas al estudiante para aplicar habilidades de la primera lengua en la segunda lengua, como usar hipótesis, dar opiniones, buscar recursos externos, preguntar y brindan más autonomía a los estudiantes, lo cual es el fin de las estrategias de aprendizaje.

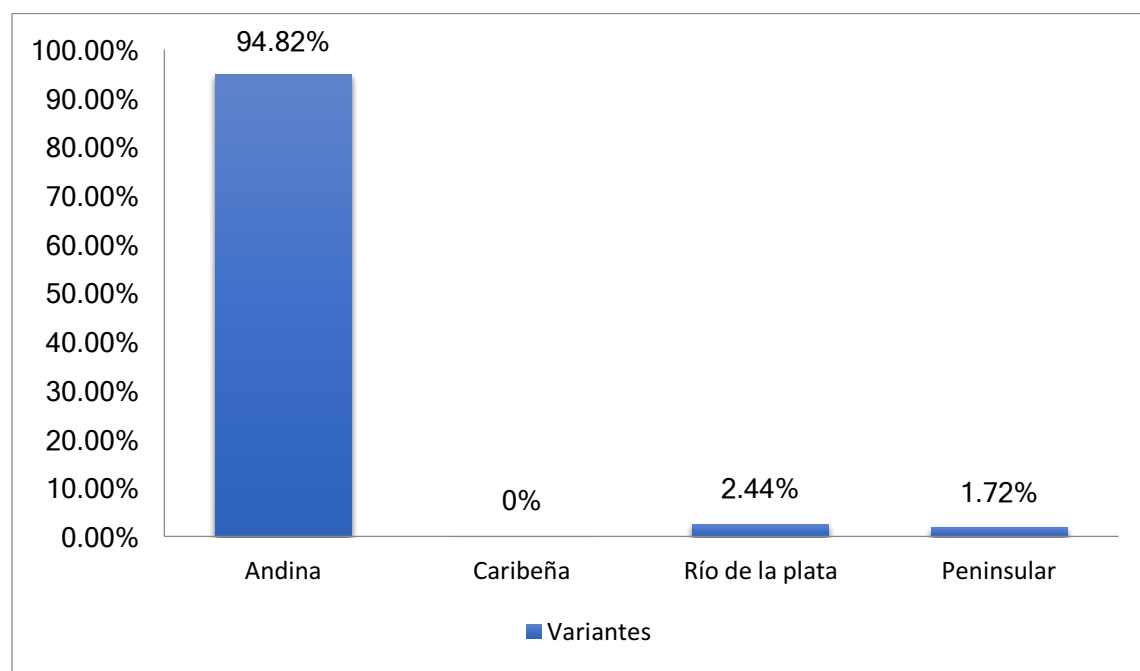
La siguiente categoría “progresión de contenidos”, al igual que en Enlace, es lineal. No hay repasos en el medio ni al final del libro. Se puede encontrar al principio de *Maravillas del español 2* y *3* la unidad “preparativos” en la que se hace un resumen de los episodios de “viajeros” y de la audionovela “Amor, ciencia y misterio en el Darién”. Al final de este capítulo

aparece una sección de “practiquemos” para poner a prueba el entendimiento de las ideas presentadas. No hay presentación de estructuras gramaticales o léxicas en esta unidad.

El próximo apartado está centrado en los contenidos lingüísticos. Como se puede apreciar en la figura 24 la variante andina aparece en el 94.82% de los audios, mientras no hay aparición de la variante caribeña, y casi nula aparición de las variantes del río de la plata y peninsular (al igual que en la serie Enlace).

Sigue habiendo ausencia de la variante caribeña, parte fundamental de la cultura colombiana, al igual que de otro tipo de variantes. Esta serie que arguye que los contenidos son presentados “en un contexto lingüístico y cultural *panhispánico* que pone al estudiante en contacto con las diferentes regiones hispanohablantes” (p. 1) usa en su mayoría todos los audios con una sola variante.

Figura 24. Porcentaje de aparición de variantes en la serie Maravillas del Español.



Al respecto, Nauta (2012) apunta que:

Más grave, si cabe, me parece la casi total falta de textos auditivos. El CD que acompaña el nivel A1 solo contiene 17 grabaciones (ejercicios), es decir menos de tres por unidad, pero en función de input no hay ninguna (los diálogos al principio de cada unidad no están grabados en el CD). La calidad de los locutores es regular: no solo suenan forzados y artificiales, sino que tampoco aquí descubro la variedad de acentos hispanoamericanos: si no estoy equivocado, todos son colombianos. ¿En un material con pretensiones panhispánicas? (p. 5).

Esta serie tendría mucho más potencial y se acercaría más al enfoque panhispánico que promulga al agregar mayor cantidad de ejercicios de audio (input auditivo) con variantes de diferentes países, no solo nombrando jergas de países hispanos al final de cada una de las unidades.

Aunque hay ejercitación de los contenidos fonéticos en la sección de “pronunciemos” son básicos y están enfocados en la pronunciación de fonemas o en el reconocimiento de palabras agudas, graves o esdrújulas. En la figura 25 se puede ver uno de los apartados de pronunciemos de *Maravillas del español 1*.

Figura 25. Ejercitación de la fonética en la serie Maravillas del Español.

Pronunciemos El acento en la penúltima sílaba

Las palabras que terminan en vocal (a, e, i, o, u) o en las consonantes n, s, y no llevan tilde, tienen el acento en la penúltima sílaba:

Sílabas		
antepenúltima	penúltima	última
Es-	-pa-	ña
—	fuen-	te
—	▼	—

1 ESCUCHA el ritmo y REPITE las sílabas de estas palabras:

▼ —	— ▼ —	— — ▼ —
banco	derecha	diccionario
metro	farmacia	restaurante
viaje	iglesia	biblioteca

2 ESCUCHA las palabras y MARCA el patrón que escuchas:

	— ▼	▼ —		— — ▼	— ▼ —
1.		✓	6.		
2.			7.		
3.			8.		
4.			9.		
5.			10.		

3 ESCRIBE las palabras que escuchas.

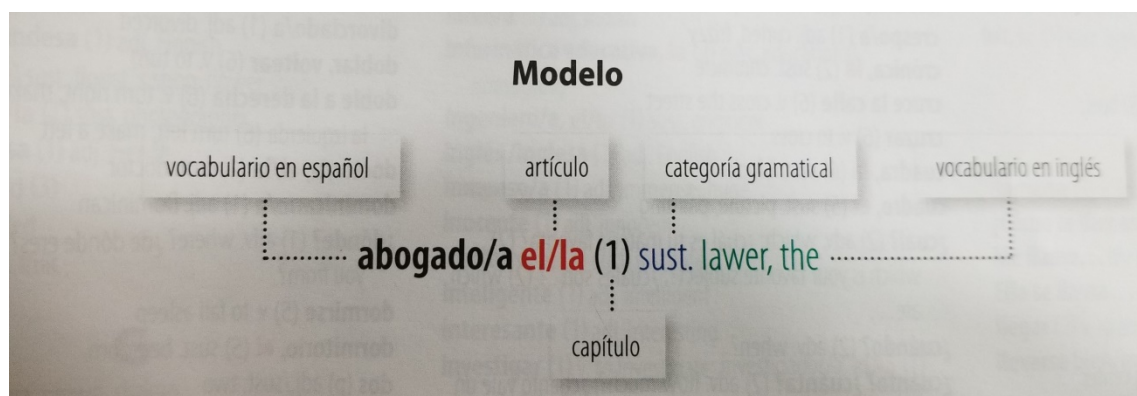
1. _____ 3. _____ 5. _____
 2. _____ 4. _____ 6. _____

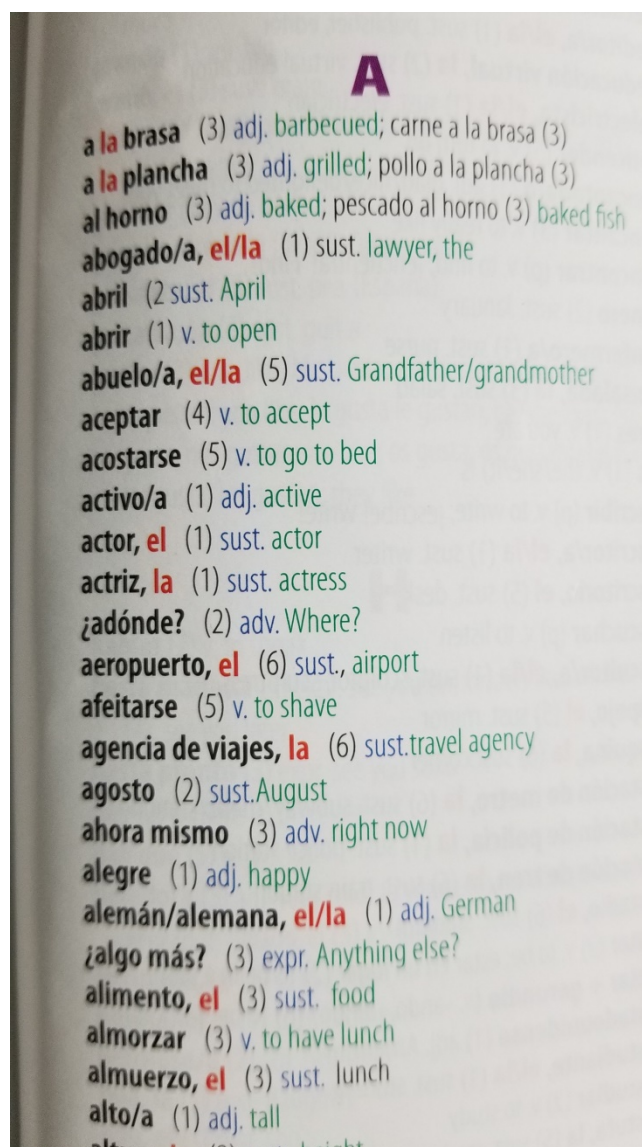
En cuanto a los contenidos gramaticales, estos aparecen a través de toda la serie de manera consistente. Por la metodología estructural que tiene *Maravillas del Español*, los contenidos gramaticales son los que más aparecen. En la tabla de contenidos se presenta la gramática bajo el nombre de “Competencias léxicas y gramaticales” como una sola unidad. Antes del glosario de la unidad hay un apartado llamado “Gramática” en donde se resume todas las estructuras trabajadas durante cada uno de los manuales.

Como se puede apreciar en este mismo apartado se encuentran los contenidos léxicos, agrupados con la gramática. El criterio de selección se observa en el nombre de las unidades: “Capítulo 4: Actividades recreativas”, “Capítulo 8: De viaje”, “Capítulo 18: Mundo virtual”. Aunque no hay una sección específica en la que se pueda encontrar el vocabulario esta serie sí tiene un glosario al final del libro, con las definiciones en inglés que incluye

Las palabras activas que se practican en los capítulos[...] Además presente algunas de las palabras pasivas o de reconocimiento como ayuda para aumentar el léxico. Las palabras y expresiones de este glosario están traducidas según el contexto en que aparecen[...] (Maravillas del Español, p. G1)

Figura 26. Glosario de *Maravillas del español*.





La presentación de este glosario es bastante útil ya que agrega el artículo determinado, lo que ayuda a los estudiantes a usar de manera práctica el vocabulario. Aunque las palabras están en orden alfabético también tienen la referencia del capítulo en el que aparecen, lo que ayuda a poner en contexto el término.

Otra característica interesante de este glosario es que agrega las palabras “pasivas” de la serie, lo que podría potenciar el entendimiento de los estudiantes al ser más fácil entender instrucciones y explicaciones con solo consultar el glosario.

Para terminar este análisis se hablará de los contenidos culturales. En esta colección encontramos ejemplos de variante formal y no formal en los manuales 1 y 3. En 7.2.1.1. de este trabajo se observan los ejemplos encontrados. Allí podemos encontrar que los autores hablan sobre la distinción entre usted/tú/vos/vosotros, ofrecen algunas expresiones informales de diferentes países latinoamericanos y hablan sobre la cortesía. Este último es particularmente llamativo porque hablan del uso de Don y Doña como forma de tratamiento de respeto, pero no se explica su origen ni en qué situaciones usar estas palabras. Debido a que en otras lenguas las normas de formalidad son diferentes, vale la pena ir más allá de la información y explicar la contextualización de estos términos, comúnmente escuchados y diferentes al uso de señor/señora/señorita, que tampoco se menciona aquí.

En el segundo manual no se encontró información sobre la variante formal y no formal, así que se hablará sobre la información encontrada en *Maravillas del español 3*. Como se puede apreciar en el apartado 7.2.3.1. el manual empieza a contextualizar el uso de la formalidad e informalidad, identificando su uso en textos, escribiendo y reescribiendo en los dos estilos y también hablando sobre los niveles de informalidad en otros países (específicamente Chile y Argentina).

En esta serie se hablan sobre diferentes niveles de formalidad en la lengua, aunque llama la atención que no lo hagan en el manual A2. En el manual A1 hay un acercamiento informativo, mientras que en el B1 ya hay más contextualización y ejercitación.

La siguiente categoría es la diversidad cultural. Como se ha hablado anteriormente, el acercamiento a la diversidad cultural en este manual es de corte informativo, mostrando información de diferentes países en cada una de las unidades, esto se puede observar en detalle en las tablas 30, 36 y 42. La presentación de los contenidos culturales tiene orden: empieza desde

México del que se habla sobre Chichen Itzá, algunos personajes mexicanos (Octavio Paz, Diego Rivera[...]), pasa por Guatemala y el Salvador, Honduras y Nicaragua y el primer manual termina en Costa Rica.

En *Maravillas del español 2* empiezan con Panamá y se centran en varias unidades en Colombia: hablan de las diferencias entre Cartagena y Medellín, la feria de las flores, la importancia del café y algunas leyendas como la Patasola. Es importante notar que hay información sobre Colombia que aparece diseminada a través de la serie. Este manual termina en Ecuador.

Maravillas del español 3 empieza su recorrido en Perú, continúa con Bolivia y Paraguay y termina en Argentina y Chile. Hay información de algunos países más que de otros, como por ejemplo: México, Colombia, Argentina y Chile, mientras de otros como Bolivia y Paraguay, los resumen en una sola unidad. Esta selección de contenido demuestra los criterios de selección culturales que tienen los autores y el prestigio que le otorgan a unos países por encima de otros.

En el caso de Colombia tiene sentido que haya más información sobre este país ya que la colección se utiliza para enseñar en inmersión, aunque también se utiliza para enseñar español como lengua extranjera en la Universidad de Bergen. Debido a la unión de estas dos universidades para crear este manual, se transmiten las mismas imágenes culturales, pero no podemos saber el impacto de la información cultural de este manual en Noruega, aunque el enfoque cultural de esta serie es informativo, y no se han encontrado estereotipos ni juicios de valor, como se encontró en *Enlace*.

En la figura 27 se puede observar la explicación de la organización del contenido que hacen en la introducción los autores sobre el apartado “Cultura viva, Maravillas del Mundo hispano”


(p. 6) en donde aparece la mayoría de la información cultural de la serie. También se puede apreciar la sección de “Cultura viva” de la unidad 6.

Figura 27. Sección “Cultura viva” de la serie *Maravillas del Español*.


Cultura viva presenta los contenidos culturales más relevantes de los países hispanoparlantes.

Cultura viva
Maravillas del mundo hispano


Saludos tradicionales
En muchos países latinoamericanos es tradicional saludar a los amigos y a la familia con un beso en la mejilla. Los hombres y las mujeres se saludan de una manera diferente.



Las mujeres se saludan con un beso en la mejilla.



Los hombres y las mujeres se saludan con un beso en la mejilla.




Los hombres se saludan con un apretón de manos.

Otros saludos	País
Para vidad	Costa Rica
¿Chevere!	Venezuela
¿Cómo estás?	Chile
¿Cómo estás?	
¿Qué tal?	En Colombia
¿Qué más?	y otros


La cortesía
Formas de tratamiento de respeto:
Hombre: Don + nombre
Don Francisco
Mujer: Doña + nombre
Doña María

Maravillas de México
La pirámide de Chichén Itzá




Chichén Itzá es una ciudad de la cultura maya, es muy bonita e interesante. Está en la península de Yucatán, en México. Tiene una hermosa pirámide que se llama "Templo de Kukulcán" o pirámide de Chichén Itzá. En esta pirámide el sol anuncia el equinoccio de primavera, el 21 de marzo, y el equinoccio de otoño, el 22 de septiembre. Este sitio histórico mexicano es una de las nuevas siete maravillas del mundo.

El Zócalo
La plaza de la Constitución
El Zócalo, o Plaza de la Constitución, es la Plaza más importante de Ciudad de México. Tiene hermosos sitios turísticos y es muy popular. Allí los mexicanos celebran fiestas nacionales y organizan manifestaciones. Históricamente es muy importante: es el centro de la antigua cultura azteca. En la Plaza de la Constitución están las oficinas del poder político actual y hay valiosos edificios: la Catedral Metropolitana de Ciudad de México, el Museo del Templo Mayor y algunos hoteles.



Practiquemos
26 COMPLETA las oraciones:

- La ciudad de Chichén Itzá es muy bonita. (1) Esta ciudad (2) en la (3) de Yucatán. El templo de Kukulcán (4) una pirámide maya. Allí, el sol anuncia los (5) Este sitio (6) es muy hermosa.
- El Zócalo es muy importante. Allí hay hermosos sitios (7) Tiene (8) edificios. Es el (9) de la antigua (10) azteca. Allí los (11) celebran fiestas.

Almanaque
Nombre oficial:  Estados Unidos Mexicanos
Capital: Ciudad de México
Otras ciudades: Guadalajara, Monterrey, Puebla

Idiomas: Español (oficial) y otros idiomas indígenas.
Moneda: Peso mexicano.

La sección **Pronunciemos** aporta elementos necesarios para una correcta producción de los sonidos y las oraciones del español.

Maravillas del mundo hispano presenta información de los países hispanos sobre personajes y temas geográficos, étnicos, urbanos y culturales.

Almanaque ofrece la información política y demográfica más importante de cada uno de los países de Hispanoamérica, coincidiendo con el país en el que se desenvuelve la historia de Viajeros.

12 Página doce

Nuevos amigos • Capítulo 1

Cultura viva Maravillas del mundo hispano

Urbes de Hispanoamérica



Plaza de la República, ciudad de Buenos Aires, Argentina

Latinoamérica es un continente urbano: tiene 52 ciudades de más de un millón de habitantes y allí viven 167 millones de personas. Actualmente, el 76% de la población (3 de cada 4 personas) de Hispanoamérica vive en áreas urbanas. Esta concentración de personas causa serios problemas en las áreas metropolitanas, por ejemplo: contaminación, crecimiento urbano y demográfico descontrolado, desequilibrio ecológico, problemas sociales e inseguridad.

Los "ticos"

Los costarricenses también se llaman "ticos". La Real Academia Española de la Lengua dice que se llaman ticos porque a menudo usan este diminutivo en sus palabras: gusto, gustico; libreta, libretica.

Los costarricenses tienen varias expresiones típicas: "¡Pura vida!" para saludar; "¿Díay?" para preguntar y "tuanis" para expresar "¡bien!".

En Costa Rica predomina el uso del voseo en el habla informal (conjugan los verbos con el pronombre vos para la segunda persona del singular), y del "usted" en el habla formal: ¿vos cómo te llamás?, ¿usted cómo se llama? En este país no es usual el tuteo (no usan la forma del pronombre tú).

Almanaques

Nombre oficial:

República de Costa Rica

Capital:

San José

Otras ciudades:

Alajuela, Cartago, Heredia,

Puntarenas, Puerto Limón

Idiomas:

Español (oficial)

Otros idiomas:

cabécar, bribri, guaymí y maleku

Moneda:

Colón costarricense



Costa Rica, un país especial

El Museo Nacional

Este país centroamericano tiene hermosos sitios turísticos de valor histórico y cultural. Por ejemplo, el Museo Nacional, fundado en 1887. El Museo Nacional contiene valiosa información sobre la historia colonial del país; también apoya proyectos de investigación en antropología, historia natural e historia de Costa Rica.



El Museo del Jade

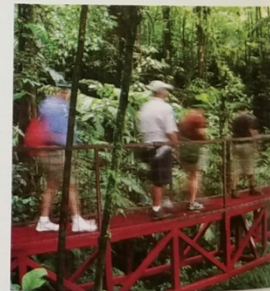
El Museo del Jade exhibe una extensa colección de piezas elaboradas por los indígenas precolombinos que habitaron esta región. La colección reúne aproximadamente siete mil objetos fabricados con jade, oro, concha, hueso, resina, cerámica, piedra, madera, etc. El museo también tiene valiosas colecciones de importantes artistas plásticos de Costa Rica. Costa Rica es un país pacífico y no tiene ejército; es considerado la Suiza centroamericana porque tiene muchas bellezas naturales.



El museo está ubicado en San José, la capital.

Ecoturismo en Costa Rica

Costa Rica es famosa por el ecoturismo. Allí abundan los lugares donde los turistas observan aves, ballenas, tortugas, ranas, etc. También hay grandes y hermosos parques naturales como el Tortuguero y el Rincón de la Vieja, y tiene volcanes como el Poás y el Irazú. Costa Rica tiene atractivas playas como Puntarenas y Guanacaste, en el mar Pacífico, y Limón, en el mar Caribe. El 38% de su territorio está cubierto de bosques y selvas, que albergan el 5% de la biodiversidad de todo el planeta. Este país ocupa el primer lugar en competitividad turística de América Latina. Por todas estas razones, Costa Rica es un país especial.



Practiquemos

23 LEE de nuevo "Urbes de Hispanoamérica":

1. ¿Qué problemas tienen las grandes urbes?
2. ¿Vives en una gran urbe? ¿Cuántos habitantes tiene tu ciudad? ¿Qué problemas tiene?

24 RESPONDE:

1. ¿Qué saludos típicos conoces en español?
2. ¿Qué sitio turístico de Costa Rica quieres conocer? ¿Por qué?
3. Menciona tres sitios turísticos de tu país. ¿Por qué son bonitos?



Aunque la cultura aparece en la mayoría de las unidades (exceptuando la primera unidad de cada libro llamada ‘preparación’) la orientación contrastiva no es tan consistente. En las tablas 31, 37 y 43 se pueden observar los ejemplos con detalle.

En *Maravillas del español 1* podemos encontrar aparición de la orientación contrastiva en tres unidades, en *Maravillas del español 2* en cuatro y en *Maravillas del español 3* solo hay una aparición en la unidad 15. La inconsistencia en la aparición de esta categoría demuestra que no es una categoría intencionalmente diseñada para los manuales.

De nuevo, consideramos que la orientación contrastiva es supremamente importante para familiarizar a los estudiantes con los contenidos de los manuales y hacerlos ‘memorables’ para quienes lo usan.

Como se observa en las fichas de análisis no se ha encontrado ningún tipo de referencia a la comunicación no verbal. Esta ausencia, refuerza la necesidad que tiene esta serie de agregar contenidos comunicativos que realmente ayuden a los estudiantes a comunicarse en el mundo real.

8.3. Serie UPTC

8.3.1. Descripción externa de la serie

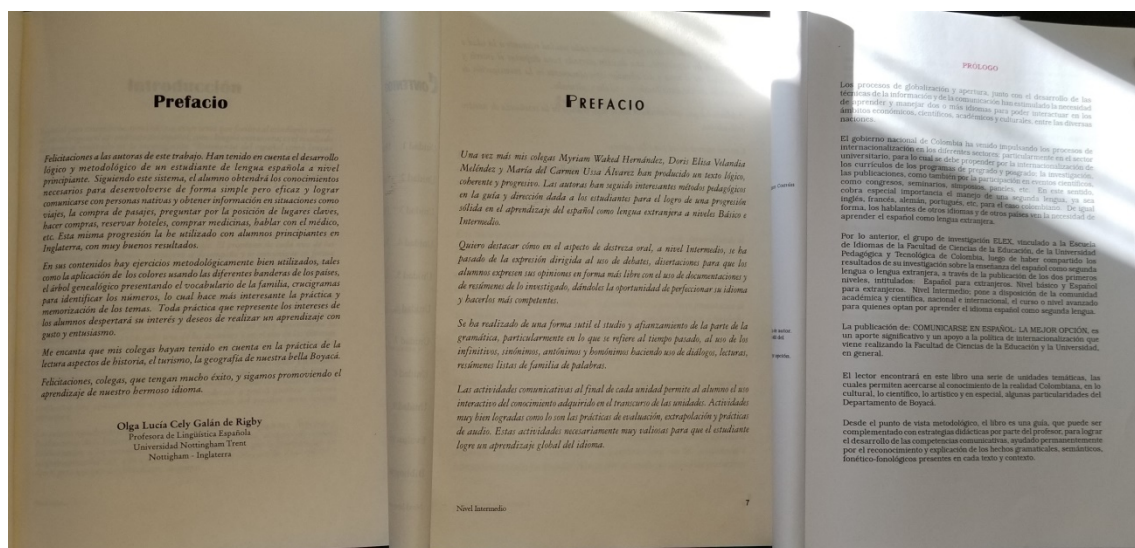
La serie de la UPTC (Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia) tiene tres manuales centrados en los niveles básico, intermedio y avanzado. La serie fue publicada entre el 2010 y el 2015. También hay una consistencia en el contenido y número de páginas, cómo se puede observar en la tabla 65.

Tabla 65. Descripción externa de la serie *UPTC*.

	Español para extranjeros nivel básico	Español para extranjeros nivel intermedio	Comunicarse en español
Año de publicación	2008 (reimpresión 2012)	2010	2015
Número de páginas	126	116	130
Nivel de lengua	A1-A2	B1-B2	C1

En cuanto a los autores de la serie los dos primeros fueron diseñados por tres autoras, mientras el del nivel avanzado es diseñado por solo una de ellas (Myriam Teresa Waked) y tres autores diferentes. Esta diferencia de autores impacta en el diseño de la serie, desde el número de unidades hasta el contenido son diferentes, e incluso la presentación de los libros son diferentes como se puede observar en la figura 28.

Figura 28. Presentación de la serie UPTC.



Esta serie cuenta con los tres manuales de actividades de clase, no tiene manuales de ejercicios para los estudiantes ni libro del profesor. Así podemos concluir que las series

analizadas dentro de este trabajo no tienen libro del profesor y muestra una tendencia dentro del diseño de materiales en Colombia.

Los libros de nivel básico e intermedio cuentan cada uno con un CD que contiene los audios de los ejercicios. De esta colección hay dos cosas que llaman particularmente la atención: el CD del nivel intermedio tiene contenidos ‘audiovisuales’ como se puede observar en la figura 29.

Figura 29. Multimedia de *Español para extranjeros nivel intermedio UPTC*.





Este material multimedia contiene, en su mayoría, audios acompañados de imágenes que ilustran algunos de los conceptos de la lectura. Tiene también algunos videos sobre fiestas típicas del norte de Colombia. Curiosamente, el nivel avanzado de esta serie no tiene CD ni multimedia, lo que hace bastante inconsistente este componente de la serie.

8.3.2. Descripción interna de la serie

La serie UPTC habla sobre el objetivo general del libro en la introducción del nivel básico e intermedio (la introducción del nivel avanzado es diferente) y sostiene que:

El propósito de cada una de las unidades es que el estudiante extranjero se desempeñe y se comunice en forma apropiada, y adquiera la competencia comunicativa de esta segunda lengua a través de las cuatro habilidades (hablar, escuchar, leer y escribir), en las diversas situaciones de la vida cotidiana (p. 7)

Aunque en la tabla de contenido no aparecen explícitamente las palabras “objetivos” o “competencia” hay una organización y diferenciación por actividades comunicativas, socio-culturales y de expresión oral que podrían asimilarse a objetivos, como se observa en la figura 30.

Figura 30. Tabla de contenido UPTC.

Estructura de las unidades							
UNIDAD	EXPRESIÓN ORAL	PILDORA GRAMATICAL	LÉXICO	ACTIVIDADES COMUNICATIVAS	ACTIVIDADES SOCIO-CULTURALES	EXPRESIONES CLAVE	EVALUACIÓN
1. Mis Contactos.	Los sonidos de las letras del alfabeto español.	Los verbos regulares e irregulares en tiempo presente del indicativo: estar, hacer, tener, ir, mirar, hablar, etc. Los pronombres personales.	Los saludos, el abecedario, los días de la semana.	La conversación telefónica.	Interactuar en la clase y extraclase.	Buenos días. Soy francesa. ¡Hola! ¿Qué Hay?	Observar un video y extraer las expresiones relacionadas con los saludos, despedidas y diversas actividades del día.
2. Hablo de Mí.	Diálogo, frases afirmativas negativas e interrogativas	Los determinantes artículos, y los verbos ser y estar en tiempo presente.	La ficha personal. Las profesiones. Las nacionalidades Los gentilicios Los colores, y los meses del año. Los números cardinales de 1 a 100	La descripción de profesiones, las nacionalidades y los colores.	Llenar los formatos de recepción para hoteles.	¿Cuál es su apellido? ¿En dónde estuvo hoy?	Hablar de procedencias y profesiones.
3. Mi familia.	La conversación familiar.	Pasado de indicativo de los verbos terminados en ar, er, ir. División silábica.	El núcleo familiar, y el árbol genealógico.	Descripción de la familia.	Establecer contactos con familias boyacenses.	¿Cuántas personas hay en su casa? Hábleme de su familia, etc.	Preparar una mesa redonda cuyo tema se relacione con semejanzas y diferencias de las familias de cada país.
4. Mi casa.	Diálogo. Entonación interrogativa	Futuro de los verbos terminados en ar, er, ir. Las preposiciones.	Descripción de la vivienda, y lugares.	Pedir y dar direcciones, ubicarse en un lugar determinado.	Visitar un sitio turístico y describirlo.	¿En qué barrio vive? ¿Cuántos pisos tiene la casa?	Hacer un comentario escrito sobre la visita al Centro Histórico de Tunja.

La organización de objetivos es una interpretación del analista, y no está expresada dentro de la serie, lo que hace confuso la meta de cada uno de los manuales, y más detalladamente, de cada una de las unidades.

La siguiente categoría es la metodología. Esta serie es diferente a las dos anteriores ya que en la introducción reconoce que “la pedagogía utilizada es de tendencia ecléctica, con el fin de facilitar la flexibilidad para el aprendizaje de acuerdo con las necesidades de los estudiantes extranjeros” (p. 9). Esta serie no tiene una pretensión directamente “comunicativa” como las dos anteriores, sino que toma ideas de diferentes metodologías para adaptarse a las necesidades de los estudiantes que tienen dentro de la universidad.

Este tipo de presentación de la serie influye en las actividades comunicativas, como se puede apreciar en la tabla 66. Si comparamos la serie UPTC con Enlace y Maravillas del Español, notamos que estos manuales son los que cuentan con menos actividades comunicativas, con una aparición baja o inexistente de comunicación funcional (CF) y con alguna aparición de interacción social (dominado mayormente por la categoría de diálogos).

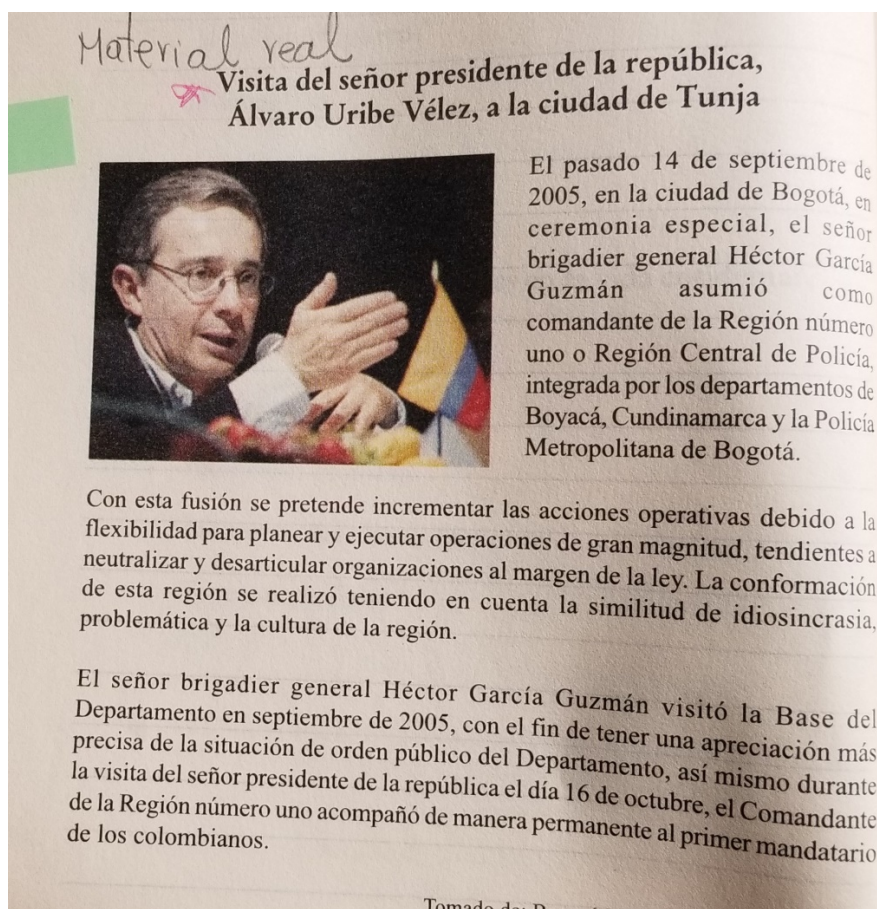
Tabla 66. Aparición de actividades comunicativas en la serie *UPTC*.

UPTC Básico		UPTC Intermedio		UPTC Avanzado	
CF	IS	CF	IS	CF	IS
0%	8%	1%	8.52%	3.65%	3.65%
Total actividades comunicativas		Total actividades comunicativas		Total actividades comunicativas	
8%		9.52%		7.3%	

Los manuales de esta colección están compuestos por materiales reales y elaborados específicamente. Aquí se distingue también esta serie en relación con las anteriores: no tiene materiales adaptados. Esto es llamativo ya que la serie no tiene un intermedio entre un material real y uno creado para el libro, lo que podría hacer más difícil la transición de un estudiante entre estos tipos de texto.

La mayoría de los textos de la serie son materiales reales, lo que marca también una diferencia con respecto a las otras dos series analizadas en este trabajo. La presencia de tantos materiales reales también trae consigo un problema de adaptación al nivel: muchos de los textos (como se puede observar en la primera fotografía de la figura 31) son demasiado largos, difíciles o complejos para el nivel que se está ofreciendo (el texto de la primera fotografía es del nivel A1, segunda unidad), lo que nos cuestiona nuevamente el cómo usar los materiales reales, cómo adaptarlos y cómo hacerlos verdaderamente útiles para la clase de segunda lengua.

Figura 31. Ejemplos del diseño de los materiales en la serie UPTC.



Material real
UPTC Básico
(p. 24)

LOS LIBROS NUESTROS MEJORES AMIGOS

(Texto inédito)

Los libros son amigos nuestros; ellos nos acompañan en los momentos de alegría y de dolor; sirven para incrementar nuestro vocabulario, enterarnos de cosas nuevas, aprender de nuestras experiencias y ejemplos de otras personas y para dar un buen regalo a nuestros seres queridos o a la gente con la que queremos quedar bien.

El conocimiento es mío cuando lo asimilo y asumo. Tú también haces lo mismo. Los saberes del mundo serán tuyos cuando leas, converses con alguien cuya sabiduría es profunda y clara. Si queremos conocer un tema, debemos leer varios libros para encontrar nuevas ideas y conocimientos. Tus lecturas no serán las mías ni las mías las tuyas. Cada persona leerá desde su especificidad. Los mundos a los que nos enfrentamos son los nuestros y los de cada quien. A través de ellas tú viajas a tu mundo, yo al mío y nuestros amigos a los suyos; en algún lugar del viaje los caminos se cruzarán y entonces yo hablaré de lo mío, tú hablarás de lo tuyo y los demás de lo suyo y los tres construiremos una nueva totalidad.

Qué inútil y vacía sería nuestra vida sin los libros. Ellos llenan los espacios que el ocio jamás debería ocupar. Ellos son míos y yo me debo a ellos. A su lado mis ignorancias luchan por desaparecer. En su compañía la vida cobra sentido, porque suya es la verdad.

Doris Elisa Velandia Meléndez. - Profesora UPTC.

Creado específicamente *UPTC nivel intermedio* (p. 24).

Aunque la serie realmente no especifica cuál es el público al que está dirigido, el contexto de uso es universitario, y los contenidos de los libros son de nivel académico, lo que nos lleva a interpretar que está estructurado para adultos.

Finalmente se hablara sobre la organización de las unidades. Como se puede apreciar en la figura 30 todas las unidades cuentan con la misma presentación:

[los manuales están organizados] en nueve unidades, cada una de las cuales contiene: imagen de acercamiento, comprensión y expresión oral, píldora gramatical (se denomina así a una breve presentación de los aspectos gramaticales estudiados en la unidad), aumente su léxico, actividades comunicativas, actividades socioculturales, expresiones clave, evaluación, extrapolación y autoevaluación. Además, se deja un espacio para la reflexión del estudiante acerca de su proceso de aprendizaje. (p. 9)

La organización de las unidades es bastante consistente en los niveles básico e intermedio (que tienen los mismos autores) mientras el nivel avanzado es completamente diferente, como se puede observar en la figura 32.

En estas fotografías se ve que no hay trabajo de contenidos gramaticales, sino que hay un acercamiento consistente a la lectura y escritura. También hay énfasis en la interculturalidad y en dar ideas propias. Curiosamente cada unidad tiene un apartado llamado “ritmos y sonidos”, sin embargo este manual no tiene un CD de audio. En vez de ello tiene sugerencias de canciones de cantantes colombianos como Jorge Velosa y Jorge Celedón, también hay sugerencias (con los enlaces de internet) de escuchar entrevistas hechas a científicos colombianos.

La estructura del nivel avanzado da la impresión de estar dirigido más a hablantes nativos que a estudiantes de segunda lengua, y aunque hace el esfuerzo de tener variedad de contenido cultural la adaptación al nivel de los estudiantes es dudosa, y tiene mucho más desarrollo de la lectura y de la escritura que de hablar, escuchar. Aunque está enfocado en la producción, está desconectado de la comunicación en contextos reales de habla.

Figura 32. Estructura de las unidades en *UPTC nivel avanzado*.

ESTRUCTURA DE LAS UNIDADES

ETAPAS	DESCRIPCIÓN
1. Lectura	En todas las unidades se presenta uno o varios textos con la intención de ejercitar al estudiante en los tres niveles de lectura: literal, inferencial y socio-crítica.
2. Proceso de lectura	Los ejercicios que componen este punto se basan en los tres momentos de la lectura: prelectura, lectura y poslectura. La prelectura tiene que ver con la capacidad inferencial de la persona que se va a enfrentar a cualquier tipo de texto. En esta etapa, se da espacio para que el aprendiente de ELE despliegue su imaginación y comente algo sobre el texto antes de que lo lea. La lectura, por su parte, se relaciona con el momento mismo en el que se aborda y se interactúa con cada uno de los textos. En este punto se resalta la importancia de la comprensión y de la relación entre el contenido literal y el significado contextual de los enunciados. Finalmente, la poslectura alude a la capacidad crítica del lector. En este caso particular, se espera que el aprendiente proponga sus ideas y las argumente.
3. Hacia la interculturalidad	Desde la visión pragmática, es muy importante ver el uso de la lengua en contextos específicos; en este sentido, no se puede dejar de lado la realidad en la que el aprendiente se ha desenvuelto durante su vida. Esto implica que los textos sean confrontados con la cultura de su país de origen y, de esta forma, el lector pueda llegar al nivel socio-crítico de la lectura.
4. Imágenes que hablan	Se dice popularmente que una imagen vale más que mil palabras; sin embargo, en cada unidad se espera que las imágenes traigan esas mil palabras a la mente del estudiante, para que él pueda expresar sus pensamientos con base en esas fotografías y dibujos.
5. Comparta sus ideas en la red social	Actualmente, es innegable el papel de los medios virtuales de interacción. Por tanto, es importante que el aprendiente de ELE los aproveche en el fortalecimiento de su competencia comunicativa.
6. Un espacio para mi punto de vista	Un buen lector no solamente decodifica, memoriza y aprende, sino que también interactúa con los textos. Con base en esto, se espera que el estudiante extranjero evidencie las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva a través de sus producciones escriturales y orales.

7. Vivencias	Muchas veces, el mejor motivo que alguien tiene para expresarse espontáneamente se origina de una anécdota, una experiencia o de cualquier vivencia que le haya sucedido en su cotidianidad. De esta forma, se pretende que el estudiante extranjero comparta esas remembranzas como medio para fortalecer sus habilidades y destrezas comunicativas.
8. Pasatiempo	Cada unidad cuenta con un espacio de relajación en el que el uso de la lengua no pierde el nivel de importancia que ha tenido en los otros ejercicios. Esto refleja el papel del lenguaje en diferentes actividades que incluyen, por supuesto, la entretención y la diversión; dentro de esos pasatiempos, se encuentran la sopa de letras, el crucigrama, las coplas, entre otros.
9. Ritmos y sonidos	Con estos ejercicios se busca principalmente desarrollar la habilidad de escucha. En algunas unidades, se le sugiere al aprendiente que busque y escuche algunas canciones específicas, para que así asuma el reto en su mejoramiento de ELE.
De manera excepcional, la última unidad presenta una actividad basada especialmente, en la creatividad. Con base en esto, se explica esa instrucción de la siguiente manera:	
Invente su propio cuento	Después de parafrasear alguno de los tres relatos inéditos que se han incluido en este libro, cada lector tiene la oportunidad de recrear su propio cuento a través de la lengua en la que se está haciendo competente.

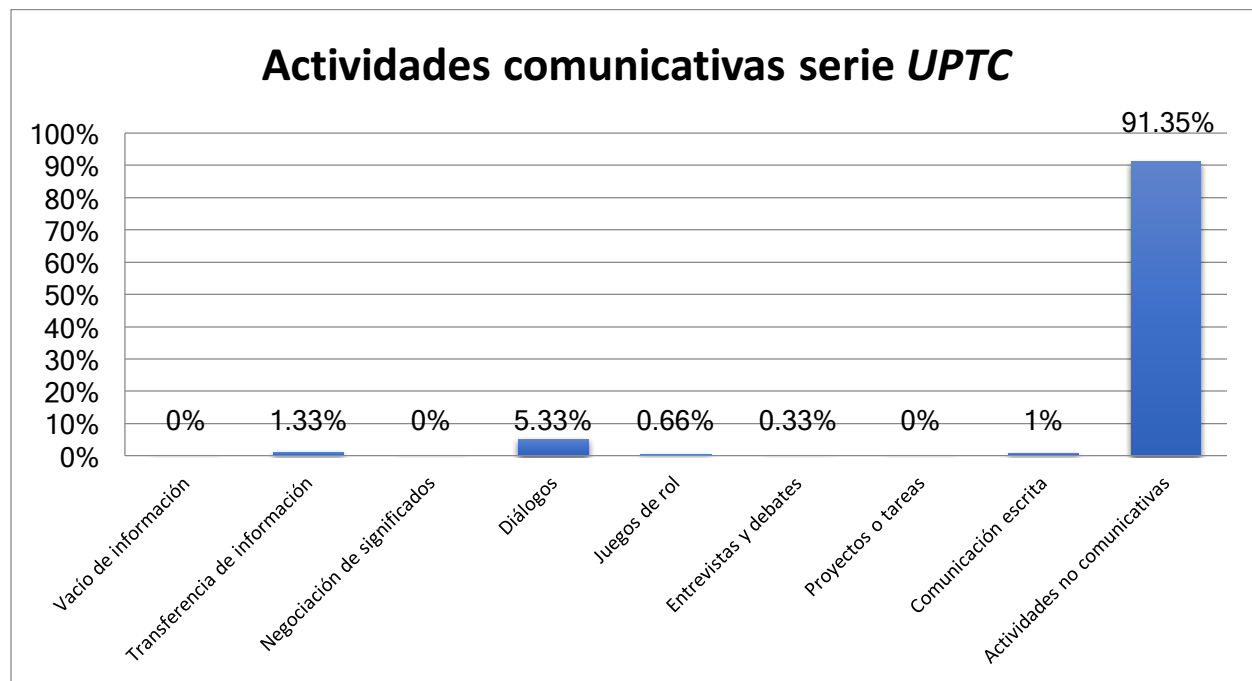
8.3.3. Análisis de la serie

Como se puede observar en las fichas de análisis no hay aparición de otra lengua diferente al español, por lo que no hay ejercicios de traducción ni contraste de lenguas. La estructuración de la serie, como se ha mencionado en el apartado anterior, es consistente en los dos primeros manuales y diferente en el tercer manual. Mientras que en los niveles básico e intermedio la orientación inductiva se muestra a través de las explicaciones gramaticales y de léxico para pasar a ejercicios de práctica, en el nivel avanzado parten de las extensas lecturas

ofrecidas al inicio de cada unidad. Esta estructuración de las unidades y el enfoque de la serie, demuestra que hay ausencia de actividades comunicativas, especialmente en las categorías de vacío de información, negociación de significados y proyectos y tareas.

La figura 33 muestra que el 91.35% de las actividades del manual no son comunicativas, por lo que esta serie poco trabaja la competencia comunicativa. En total las actividades comunicativas suman un 8.65% de la serie. La mayoría de los ejercicios se centran en repetir estructuras y rellenar espacios con información. Hay muchos ejercicios de lectura, pero no hay realmente aplicación de contenidos al contexto de habla en el que los estudiantes se encuentran inmersos. Es cierto que la serie dice que es ‘eclectica’ pero se esperaría que en un contexto de inmersión y con el contenido cultural que tienen los libros se pudiera propiciar ejercicios comunicativos dentro de la estructura de las unidades.

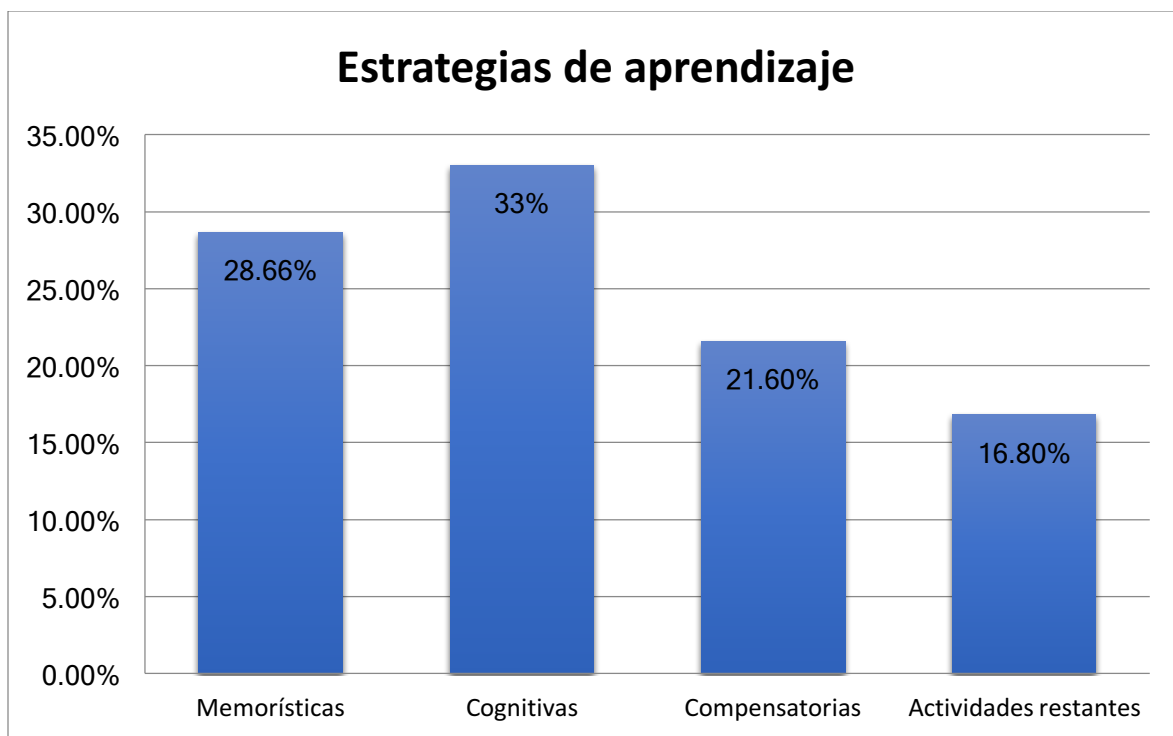
Figura 33. Porcentaje de aparición de actividades comunicativas en la serie UPTC.



A pesar de la ausencia de actividades comunicativas, hay gran aparición de estrategias de aprendizaje, un 83.2% en total, poniendo esta serie en el segundo lugar del uso de estrategias de aprendizaje, después de Maravillas del Español. En la figura 34 se muestra que el 33% de las actividades son parte de las estrategias de aprendizaje cognitivas. Consideramos que este tipo de estrategias son las que más aparecen por el gran énfasis que hay en la lectura, escritura y reconocimiento de modelos.

Las actividades que se encuentran con más frecuencia son subrayar: “Identifique y subraye los verbos regulares e irregulares[...]” (UPTC básico, p. 18), “Del texto “Preparación de la bandeja paísa”, subraye los verbos en forma imperativa”. (UPTC intermedio, p. 72), reconocer estructuras y modelos: “Al frente de cada oración escriba a qué oración simple pertenece:.. (UPTC intermedio, p. 46), completar: “Complete el siguiente diálogo:[...]” (UPTC básico, p. 16), “Complete los espacios de acuerdo con la lectura[...]”. (UPTC intermedio, p. 35), extraer ideas principales: “¿Cuál es el tema del poema?” (UPTC, nivel avanzado, p. 50), “Presente la idea principal del texto”. (UPTC básico, p. 63) y resumir: “Realice la lectura del texto y elabore un resumen”. (UPTC básico, p. 50), “Dialogue con hablantes nativos acerca de la pobreza o la injusticia social y elabore un resumen:.. (UPTC intermedio, p. 62), “Resuma alguna anécdota que le haya ocurrido a algún escritor famoso”. (UPTC avanzado, p. 47).

Figura 34. Estrategias de aprendizaje en la serie UPTC.



Las estrategias memorísticas más comunes dentro de la serie están relacionadas con asociar imágenes, dibujos o audios: “de acuerdo con los planos de la ciudad de Tunja, dar las instrucciones para ir de la UPTC a la Catedral[...]”. (UPTC básico, p. 61), “Imágenes que hablan. Analice y describa oralmente las siguientes imágenes” (UPTC avanzado, p. 17), relacionar con lo conocido: “Con un compañero hable de sus lugares de procedencia, de su profesión, de la profesión que piensa elegir”. (UPTC básico, p. 38), “¿Qué autores de su país son reconocidos a nivel mundial? Comente una obra de alguno de ellos”. (UPTC avanzado, p. 44) e identificar: “Del ejercicio anterior identificar los nombres propios y realizar la división silábica”. (UPTC básico, p. 49), “Identifique los conectores y especifique su función en el artículo”. (UPTC intermedio, p. 83).

Finalmente encontramos las estrategias compensatorias. Es importante notar que en la serie UPTC es en donde se encontraron más estrategias de aprendizaje compensatorias (21.60%)

a comparación de las otras dos series en las que no ascendía a más del 10% de aparición. La razón de que estas estrategias tengan tanta aparición es porque cada una de las unidades del nivel básico e intermedio tienen ejercicios de autoevaluación al final de las unidades. Estos dos manuales también cuentan con un apartado al final llamado “Evaluación formativa” en donde se le hacen preguntas de seguimiento y autorreflexión a los estudiantes sobre su aprendizaje.

Aparte de esta sección de reflexión, otros ejercicios encontrados dentro de estas estrategias están relacionados con adivinar el sentido de una actividad a partir de claves o pistas: “Sopa de letras. Busque diez palabras relacionadas con la familia”. (UPTC básico, p. 48), “Enlace con una línea para encontrar la respuesta a las adivinanzas”, (UPTC avanzado, p. 68), superar una carencia pidiendo ayuda o buscando en un recurso externo “En un periódico de nivel nacional o local, busque noticias relacionadas con la economía para discutir con los compañeros”. (UPTC intermedio, p. 92). “Busque un blog y participe en una discusión sobre el fútbol latinoamericano. Escriba las opiniones de otros participantes opuestas a las suyas”. (UPTC avanzado, p. 114) y expresar opiniones: “Expresé su concepto acerca de la conformación de las familias colombianas”. (UPTC básico, p. 117). “Cree que los escritores colombianos quieren dar a conocer la cultura de nuestro país en sus obras? Argumente su respuesta de forma escrita y oral”. (UPTC avanzado, p. 46).

La última sección a analizar dentro de la presentación de la segunda lengua es la progresión de contenidos. Esta sección se conecta con los contenidos lingüísticos por la manera en la que fueron escogidos. En esta serie encontramos que los contenidos progresan de manera lineal y sin revisión. Lo más llamativo de la presentación de los contenidos es la gran cantidad de niveles gramaticales que se encuentran dentro de un solo manual, por lo que la progresión no es adecuada. El nivel básico habla en la primera unidad de los verbos regulares e irregulares en

presente, en la tercera unidad explica el pasado de indicativo, en la cuarta unidad el futuro y en las demás unidades habla de usos de artículos y preposiciones. Si comparamos esta organización gramatical con el Plan Curricular del Instituto Cervantes notamos las incongruencias dentro de la progresión gramatical. Se puede notar en que en el Plan Curricular para el nivel básico (A1-A2) se habla sobre las diferentes categorías gramaticales (sustantivo, adjetivo[...]) oraciones simples y verbos en presente, y no se plantea en ningún momento la enseñanza del pasado o futuro en este nivel de lengua.

En el nivel intermedio empieza con el imperfecto y luego explica signos de puntuación, oración simple y usos del gerundio. Un concepto básico, como los verbos en infinitivo, es explicado en la lección cinco del nivel intermedio. Estos ejemplos denotan que la progresión no es adecuada ni sigue los parámetros de enseñanza internacionales. Es decir, hay muchos contenidos gramaticales explicados de manera rápida, pero sin mucha profundización. Como se ha mencionado, el nivel avanzado no tiene explicaciones gramaticales.

Algo similar sucede con los contenidos léxicos. En el nivel básico se presentan las categorías más comunes (saludos, profesiones, familia, vivienda [...]) pero cuando pasamos al nivel intermedio el vocabulario es mucho más específico, generalmente relacionado con los textos que se presentan dentro de las unidades. En el capítulo dos de este libro se presenta el vocabulario relacionado con comunidades indígenas y en el capítulo seis el vocabulario relacionado con las enfermedades de la piel. Como se puede ver, es léxico menos rentable. Este tipo de conocimiento es útil para el estudiante, pero es demasiado específico para ser presentado en el nivel intermedio, que se cubre completamente en un manual de 116 páginas.

La última categoría a analizar de los contenidos lingüísticos se refiere al apartado fonético, es decir, los audios de la serie. Los audios de esta serie son bastante diferentes a las otras dos series analizadas. La presentación es inconsistente ya que el nivel básico e intermedio tiene un CD pero el avanzado no.

El nivel básico cuenta solo con tres audios: el primero es la presentación de la serie, el segundo tiene todos los audios de los ejercicios (la misma voz y el mismo acento) y el tercero tiene la lectura de todos los textos del libro que se encuentran en “Expresiones clave”. El acento usado en los CD es el andino, correspondiente al altiplano cundiboyacense colombiano, en donde se encuentra situada la UPTC.

En total esta colección tiene nueve audios, lo que hace bastante difícil su uso, ya que hay que escuchar las pistas para saber en dónde encontrar la información de los ejercicios y no ofrece variedad para que los estudiantes desarrollen la escucha.

De lo anterior podemos concluir que los contenidos lingüísticos de esta serie no son adecuados para trabajar en el aula de clase, la poca gradación de gramática, léxico poco productivo y la ausencia de audios que ayuden a los estudiantes a tener input para el desarrollo de la escucha hacen que este apartado sea insuficiente y que se piense en reeditar esta serie siguiendo las guías del Marco Común Europeo y del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Para finalizar este análisis hablaremos del apartado cultural. De nuevo encontramos ausencia de diferentes categorías de la ficha: solo aparece un ejemplo de variante formal y no formal (en la página 17 del nivel básico). Después de esta referencia no hay más ejemplos ni explicaciones al respecto. En cuanto a la comunicación no verbal, no hay ninguna referencia sobre este tema en ninguno de los tres manuales.

En cambio, un elemento claramente diferenciador de esta serie es el contenido cultural que presenta. Aunque los textos son largos y en repetidas ocasiones no están adaptados para el nivel al que va dirigido el manual, la cantidad de contenido cultural colombiano es impresionante. Esto se puede observar en detalle en las tablas 47, 53 y 58.

Algunos de los contenidos más interesantes están referidos al contexto en donde se encuentra la universidad. Dentro de la unidad cuatro del nivel básico se habla sobre la ciudad de Tunja y se le pide a los estudiantes hacer una guía turística, y hacer una descripción del contenido. En la unidad cinco, en el que se habla sobre la comida, se pide a los estudiantes que registren dos costumbres alimenticias que les hayan llamado la atención de la región y se socialicen (p. 69) y que realicen una descripción del plato típico que más les haya gustado.

Es interesante como estas actividades culturales invitan a los estudiantes a explorar la cultura meta de manera auténtica, sin estar marcada por estereotipos, ofreciendo información a la que de otra manera no tendrían acceso. Un ejemplo de esto es la unidad 9 del manual básico llamada “Conozcamos Boyacá”. En la figura 35 se puede observar fotografías de la unidad, en donde se aprecia la autenticidad del material:

Figura 35. Unidad 9 UPTC básico.



LA CAPITAL DE LA RUANA





“Contra el frío, bien arropaos”

En Nobsa se trabaja pa “los de ruana”. Sí, para aquellos colombianos que gustan del “abrigo de cuatro puntas”, ese que lucen presidentes y ex presidentes de la república, artistas y escritores famosos.

La ruana, un invento que no desaparece pese a los cambios que en materia de vestuario trae la moda, es el artículo por excelencia que producen los artesanos de esta región, considerada como la de mayor producción y mejor desarrollada en el campo industrial de la lana de oveja.

Ruanas, cobijas, busos, gorros y guantes confeccionados en lana virgen se exhiben en todos los almacenes especializados de esta ciudad, donde venden estas prendas a precios de fábrica y para todos los gustos. Pero este artículo también evolucionó en el complejo mundo de la moda.

La tradicional ruana tradicional (de color negro, blanco o café), que aún se fabrica, dio paso a modelos livianos, de variados diseños, estilos y modernos telares industriales.

La razón es que los artesanos quieren estar al día en asuntos de moda para que la prenda no desaparezca por falta de innovación. Atractivos programas y espectáculos han sido montados para atraer al público a la pasarela de la ruana y presentar las últimas producciones de los diseñadores (actualmente están en vitrina unos 40 nuevos estilos). Pero el uso de la lana no termina ahí. En el Fashion de la Lana, presentado en Agroexpo 2003, se mostraron nuevos productos, como boínas, blusas, sombreros, bolsos, minifaldas y hasta trajes de novia. Definitivamente la lana de oveja se puso de moda y se tomó la pasarela.

Tomado de Boyacá. 7 Días. Los 100 destinos turísticos de Boyacá.
Edición especial.

Por su parte el manual de nivel intermedio también tiene una gran cantidad de contenido cultural. Desde la primera unidad se hablan sobre mitos y leyendas de la cultura chibcha –los indígenas que habitaban esa región–. En las siguientes unidades se habla sobre las culturas indígenas en la selva amazónica y en Colombia, para luego pasar al carnaval de Barranquilla, su origen y evolución en la unidad 3. También se habla sobre el tejo, deporte nacional colombiano, y se explica cómo se juega.

De igual forma el manual avanzado habla de temas como el aguinaldo boyacense, diferentes ritmos musicales, literatura, ciencia y artistas colombianos. Este libro está centrado en destacar los aspectos más relevantes de la cultura colombiana y hace un buen trabajo destacando las tradiciones autóctonas del país, especialmente las del altiplano cundiboyacense.

En este aspecto la serie de la UPTC cumple con los criterios planteados por Sans (2000) para un material cultural: contextualización, significatividad e interacción. Hay implicación por parte de los estudiantes para resolver y vivir las actividades planteadas por los manuales y es una parte esencial de las unidades. Esta serie, a diferencia de las de Enlace y Maravillas del Español toma la cultura como una parte integral de las unidades, y no como un apartado informativo.

También potencia la interculturalidad a través de la orientación contrastiva, como se puede observar en las tablas 48, 54 y 59.

Aunque en el nivel básico se encuentran pocos ejemplos (cuatro para ser exactos) en el nivel intermedio y avanzado está en casi todas las unidades. Se les pregunta a los estudiantes sobre los días festivos de su país, así como por comparaciones entre la cultura de origen y la cultura meta, e incluso se invita a hablar sobre mitología: “Narre, en forma oral, un mito de su país de origen” (*UPTC intermedio*, p. 15).

En el nivel avanzado se pueden encontrar ejercicios como “¿Cuáles son los ritmos musicales más representativos de su país? De todos los ritmos musicales colombianos, ¿cuáles le gustaría dar a conocer en su país? ¿Por qué? ¿Conoce otros países o ciudades donde exista un ritmo musical similar a los de Colombia? ¿Dónde?” (p. 29). En la unidad 8 de este manual cuando se habla sobre los juegos tradicionales se pregunta a los estudiantes “¿Qué juegos tradicionales hay en su país?” (p. 122). “¿Qué tipo de juegos de infancia son practicados en su país? Además de los juegos tradicionales ¿Cuáles son las entretenimientos favoritas de los adolescentes en su país?”. (p. 124).

Para terminar esta interpretación vale la pena resaltar que, a pesar de la ausencia de diferentes componentes gramaticales, léxico y fonéticos dentro de esta serie, el contenido cultural es abundante, auténtico y relevante para el aprendizaje en inmersión y que vale la pena estructurar manuales que realmente muestren la cultura del lugar en el que fue diseñado, como lo hace la serie de la UPTC. El siguiente paso para esta serie será gradar y organizar los contenidos para el nivel de los estudiantes, de manera que sean más accesibles para los aprendices y no se pierda su relevancia en el nivel de dificultad del lenguaje presentado.

9. ANÁLISIS CUALITATIVO

9.1. La ausencia del libro del profesor

Después de analizar estas tres series concluimos que ninguna de ellas tiene libro del profesor. Surgen diferentes preguntas en este contexto: ¿Los autores consideran que el docente debe guiarse por las instrucciones que se dan en el libro del estudiante y los materiales asociados a éste? ¿Se da esto porque está realizado en un contexto de segunda lengua? ¿Hubo en algún momento de la producción una consideración real de tener un libro del profesor?

Franco (2006) después de hacer un análisis entre la manera en la que se presentan las actividades en el libro del estudiante y del libro del profesor concluye que el libro del profesor ayuda a identificar los objetivos de las actividades más claramente. El libro del profesor, al igual que todos los manuales, son herramientas que los docentes usan de acuerdo a su criterio, sin embargo, tenerlo a la mano ayuda a aclarar aspectos claves de los ejercicios y en la aplicación de estos en clase y en el diseño curricular.

Franco (2006) también argumenta que tener un buen libro del profesor de la mano de un buen libro de actividades:

Podría facilitar la labor diaria del profesor, ahorrándole tiempo y recursos al darle un abanico fundamentado de opciones disponible; podría asimismo potenciar la formación autónoma del docente –las explicitaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje habrían de llevar a la reflexión sobre la práctica docente–, contribuyendo a la diversificación del perfil profesional según las necesidades particulares (p. 9).

A pesar de la potencial ayuda que el libro del profesor puede tener para el aula de clase, Franco (2006) explica que hasta ese momento no había literatura en español sobre la creación, importancia o impacto del libro del profesor y solo había estudios enmarcados en la didáctica del

inglés (Coleman, Cunningsworth y Kusel, Hemsley y Gearing) (p. 18), lo que podría explicar la ausencia de éste en las series aquí analizadas.

9.2. La importancia de los elementos audiovisuales dentro de los manuales de texto

El análisis realizado en esta tesis nos ha demostrado que las series aquí presentadas tienen poco o nada de medios audiovisuales. La serie Enlace no tiene ningún recurso audiovisual, Maravillas del Español tiene una plataforma en internet a la que, al parecer, no se puede acceder por fuera de la universidad en la que fue diseñada la colección, y la UPTC tiene solo un CD en el nivel intermedio, con grandes cantidades de lecturas acompañadas con fotografías, y luego notamos que el nivel básico y avanzado no tienen una continuidad en este recurso.

Así podemos concluir que estos manuales, que son una muestra significativa de los materiales producidos en Colombia, les falta desarrollo de elementos audiovisuales. Por una parte, hay escases de audios, lo que no ayuda a desarrollar la habilidad de escucha en lengua extranjera, por otro lado, no hay acercamientos a cortometrajes y películas, aislando materiales valiosos no solo para el desarrollo de la segunda lengua, sino para la comprensión de la cultura meta.

Díaz Bravo (2015) después de revisar diferentes materiales didácticos concluye que “no se aprovecha suficientemente el potencial de las canciones ni de las nuevas tecnologías” (p. 203) a pesar de que nos encontramos en un momento donde la música en español está en auge y se puede encontrar fácilmente en internet.

La inclusión sistemática de canciones dentro de los manuales de texto le da más input para practicar la escucha, diversifica el aula de clase y ofrece materiales reales accesibles a los estudiantes. El cómo incluir este tipo de recurso dentro de los manuales también es necesario estudiarse. Díaz Bravo (2015) dice que

El potencial didáctico que ofrece este material no suele aprovecharse lo suficientemente, reduciéndose su explotación en la mayoría de los casos a trabajar cuestiones gramaticales, y en menor medida, vocabulario, o incluso a mero adorno cultural dentro de una unidad didáctica (p. 206)

Esta autora también subraya que hay propuestas de explotación de canciones para enseñar español, generalmente se encuentran en blogs creados por profesores y no son parte de los manuales de texto. Aunque es cierto que los manuales son una guía de clase y que los profesores cuentan con otros recursos, ofrecer diversos tipos de audios dentro del manual aumentaría su uso en el aula de clase y repercutiría de manera positiva en las aulas de ELE de Colombia. El uso de canciones, y de medios audiovisuales dentro de los manuales de texto también ofrece una posibilidad que está ausente de las series analizadas: diversidad de registros.

Tanto los registros como las variedades dialectales son susceptibles de explotación didáctica, debido a la diversidad de canciones en español. Las variedades dialectales y diafásicas pueden ser tratadas tanto en aspectos fonológicos como morfosintácticos o léxicos. Las canciones son especialmente útiles para distinguir las diferencias de pronunciación de diversos acentos del mundo hispánico. (Díaz Bravo, 2015, p. 212)

Hemos encontrado dentro del análisis de las series una tendencia al uso de la variante andina, y esto tiene sentido debido a que quienes diseñaron los materiales usan esa variante y es parte de la enseñanza en inmersión en Colombia. Sin embargo el uso de canciones y otros recursos audiovisuales también brindan nuevas posibilidades, auténticas y accesibles para ayudar a los materiales a recoger variedades del español en contextos sociales y culturales que como dice Blanco (2010) “transmitan realidades complejas, en lugar de limitarse, como viene siendo habitual, a simples listas de curiosidades” (p. 76).

Así podemos decir que el uso de canciones en los manuales de texto potencia el uso de materiales reales de audio, ofrece variantes de diferentes lugares del mundo hispanohablante y le da variedad al uso de la lengua. Por su parte Corpas (2000) también subraya la importancia de otro material: el video en el aula de ELE.

Como se ha dicho antes, los videos están ausentes de las colecciones analizadas, sin embargo, la inclusión de estos dentro de un manual de texto tiene grandes ventajas, entre ellas, es que introduce variedad a los manuales (igual que las canciones), permite trabajar elementos no verbales (prácticamente ausente de todas las colecciones) desarrolla la comprensión, más que la repetición, y es un soporte cercano a los estudiantes, quienes tienen una predisposición positiva hacia el soporte audiovisual. (p. 786).

Corpas (2000) subraya que, al igual que todo material real es importante adaptarlo al aula de clase teniendo en cuenta el nivel de los estudiantes, la duración de los videos, la introducción, motivación y creación de actividades consistentes que le den sentido al uso de este soporte en el aula y un objetivo comunicativo claro que lo incorpore a la clase (o manual en este caso) y que fluya con los contenidos desarrollados en la unidad.

Este autor ofrece una variedad interesante de actividades para la explotación de videos en el aula que pueden ser adaptados a los manuales y propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa: doblaje y subtitulado, hablar sobre situaciones reales y falsas, transcribir, hablar de lugares de interés, escribir un guion, análisis de las fotos, música, frases y elementos específicos del soporte audiovisual, que convertirían a un manual que contenga este tipo de actividades, en un potenciador del aprendizaje de los estudiantes y de la competencia comunicativa que deben desarrollar en la segunda lengua.

9.3. ¿Deben los mismos autores escribir toda la serie de libros?

Cuando se rediseñó la ficha para ser aplicada a los libros de texto colombianos se agregó la categoría ‘diferentes autores’ para hablar de la autoría de las series. Notamos que tanto las series Enlace como UPTC tuvieron un cambio en quienes escribieron los manuales de nivel avanzado, mientras Maravillas del Español es creado por los mismos autores y es consistente en la presentación de los contenidos.

Curiosamente, los libros en los que cambian los autores cambian su enfoque, estructura, o presentación. Dentro de este fenómeno encontramos dos factores: el primero de ellos es que hay diferencia de años mientras se edita un manual y el siguiente, por lo que, por circunstancias profesionales de cualquier tipo, el equipo de autores puede cambiar; el segundo es que el libro en el que cambian los autores es el del nivel avanzado. Esto llama la atención y da un indicio en que el cambio de autores en los libros genera inconsistencias en la presentación de los contenidos a través de los manuales. También puede indicar que hay poco control desde la editorial misma que está publicando los manuales para darle consistencia a las series.

No se ha encontrado literatura al respecto, y para sacar conclusiones más certeras, sería necesario hacer análisis de esta característica en un número abundante de series. Sin embargo, para las consideraciones de este trabajo y del contexto colombiano, creemos firmemente que las series deben tener continuidad en su estructura y por eso, contar con los mismos autores a través de su creación.

9.4. ¿Qué tipo de textos debería tener un manual? Reales, adaptados, creados específicamente

En este análisis hemos encontrado que, en su mayoría, los manuales están compuestos por tres tipos de textos: reales, adaptados y creados específicamente. En algunos casos, como en

Maravillas del Español, la mayor parte de los textos son creados específicamente y se nota la ausencia de los materiales reales. Por el otro lado, tenemos la serie de la UPTC, con un gran corpus de textos reales y algunos adaptados, pero que no están al nivel de lengua al que le está apuntando el libro. Entonces ¿qué tipo de textos debería tener un manual de segunda lengua?

Sin lugar a duda, gran parte del trabajo de diseñar un manual está en la creación de textos, fotografías, y gráficos de todo tipo que ayuden a los estudiantes a desarrollar sus habilidades y aprender la lengua, y los textos creados específicamente ayudan a que los estudiantes comprendan las complejas estructuras de gramática. Sin embargo, también consideramos fundamental que se usen textos reales de todo tipo dentro de los manuales, tanto escritos como auditivos: anuncios publicitarios, llamadas telefónicas, reseñas de películas y series, textos literarios e informativos, entre otros.

Debido a la dificultad que este tipo de textos ofrece para estudiantes de los niveles de lengua básico e intermedio, e incluso para los avanzados, la adaptación y explotación de los textos se convierte en parte del trabajo editorial. Recortar los textos, cambiar y eliminar algunas palabras de vocabulario, explicar o traducir conceptos difíciles de entender, son algunas de las estrategias que los manuales pueden usar para incorporar más textos reales de forma adaptada.

Numerosos autores han estudiado la incorporación de textos reales a las clases y a los manuales, específicamente textos literarios. Creemos que uno de los factores por los que los textos literarios están ausentes de la mayoría de las series analizadas, es por el enfoque estructuralista con el que fueron diseñados los manuales. Como dice Albaladejo (2007) y Niedojadlo (2015) el enfoque estructuralista suprimió los textos literarios, ampliamente usados en el modelo de traducción gramatical, y se centró en la explicación de las estructuras de la lengua –lo mismo que sucede con las series Enlace y Maravillas del español–.

Por su parte, el enfoque comunicativo retomó los textos literarios para trabajarlos dentro de los manuales y aulas de clase de ELE, por lo que bajo este enfoque, se ha impulsado de nuevo el uso de materiales reales. Esto nos brinda dos conclusiones importantes: la primera de ellas es que las series analizadas pretenden ser comunicativas, como lo explican en sus introducciones, pero tienen estructuras eminentemente estructuralistas, es decir, se está enseñando con un modelo de hace 30 años. La segunda conclusión es que se tiene un entendimiento de los conceptos del enfoque comunicativo, pero no se ha llevado apropiadamente a los manuales de texto.

Aunque los textos literarios son una herramienta útil no consideramos que sean los únicos textos auténticos que puedan incorporarse a los manuales. Como se ha subrayado antes, consideramos fundamental que se ofrezcan todo tipo de textos para familiarizar a los estudiantes con la lengua real.

La incorporación de los textos reales a todos los niveles de lengua de los estudiantes trae nuevos retos: seleccionar cuidadosamente los textos, tener una escala de gradación de acuerdo a los contenidos enseñados y usarlos como una herramienta, y no como un obstáculo.

Un ejemplo de cómo llevar a cabo la gradación de contenidos es la herramienta de lectura virtual Newsela.com que brinda cinco niveles de lectura diferentes, para adaptarlas a los estudiantes, y cada nivel tiene diferentes tipos de actividades que desarrollan la habilidad de lectura. Cuando se cambia el nivel, el artículo seleccionado se vuelve más largo o más corto, sube o baja la complejidad del vocabulario y la gramática, haciéndolo una herramienta ideal para todo tipo de estudiantes. Esta herramienta es un ejemplo de lo que los manuales de texto pueden brindar en un futuro, si se consideran todos estos factores.

9.5. Estrategias de aprendizaje directas: su aparición en las series y su relación con las actividades comunicativas

Como se ha visto a través de este trabajo, las estrategias de aprendizaje directas son fundamentales en el aprendizaje de lenguas. Dichas estrategias propician un aprendizaje más eficaz, y mayor autonomía del aprendiz. También ayudan a que las actividades sean más rentables, de manera que los estudiantes puedan adquirir información y usarla en diferentes tipos de contextos y actividades.

Oxford (1990, p. 18, citada por Rodríguez y García-Merás, 2002, p. 4) de quien se ha tomado la categorización de las estrategias de aprendizaje para esta tesis, afirma que dichas estrategias son acciones específicas llevadas a cabo por los estudiantes de manera intencional para su progreso en el desarrollo de una segunda lengua, y son necesarias para el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Rodríguez y García-Méras (2002) coinciden con la autora de esta tesis en que la taxonomía de Oxford es una de las más completas y útiles para analizar las estrategias de aprendizaje. Después de hacer un extenso análisis de la aparición de esta categoría encontramos algunas tendencias interesantes. La primera de ellas es que en la mayor parte de los casos, las estrategias de aprendizaje están incorporadas dentro de las actividades y fluyen de manera natural en el manual. La excepción a esta regla son las estrategias compensatorias enfocadas en “aprender a aprender” que están en el nivel básico e intermedio de UPTC.

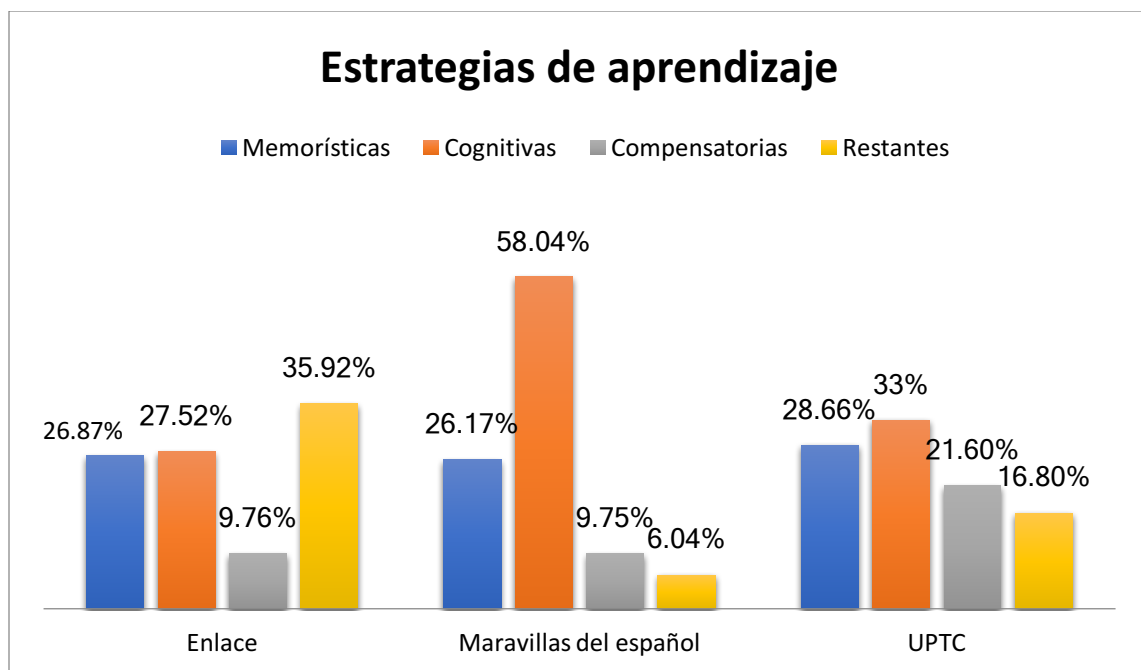
La segunda tendencia que podemos subrayar es que las estrategias cognitivas son las que más aparición tienen en todas las series, como se observa en la figura X. Este tipo de estrategias, según Oxford (2003) ayudan al aprendiz a manejar de manera efectiva el material, como

pudimos ver a través de este trabajo (resumir, sintetizar, subrayar[...]). Las estrategias memorísticas por su parte, son bastante consistentes dentro de las series y están relacionadas con el aprendizaje de gramática, vocabulario y de cómo encontrar y practicar esa información:

Memory-related strategies help learners link one L2 item or concept with another but do not necessarily involve deep understanding. Various memory-related strategies enable learners to learn and retrieve information in an orderly string (e.g., acronyms), while other techniques create learning and retrieval via sounds (e.g., rhyming), images (e.g., a mental picture of the word itself or the meaning of the word), a combination of sounds and images (e.g., the keyword method), body movement (e.g., total physical response), mechanical means (e.g., flashcards), or location (e.g., on a page or blackboard) (see Oxford, 1990 for details and multiple examples). Memory-related strategies have been shown to relate to L2 proficiency in a course devoted to memorizing large numbers of Kanji characters (Kato, 1996) and in L2 courses designed for native-English speaking learners of foreign languages (Oxford & Ehrman, 1995). However, memory-related strategies do not always positively relate to L2 proficiency. In fact, the use of memory strategies in a test-taking situation had a significant negative relationship to learners' test performance in grammar and vocabulary (Purpura, 1997). The probable reason for this is that memory strategies are often used for memorizing vocabulary and structures in initial stages of language learning, but that learners need such strategies much less when their arsenal of vocabulary and structures has become larger. (Oxford, 2003, p. 13)

Relacionando la cita anterior con los resultados encontrados en este trabajo, podemos concluir que el uso de estrategias memorísticas en el nivel inicial e incluso en el nivel intermedio son necesarias, pero que se vuelven menos útiles en niveles avanzados, en dónde no se necesitan tanto este tipo de estrategias.

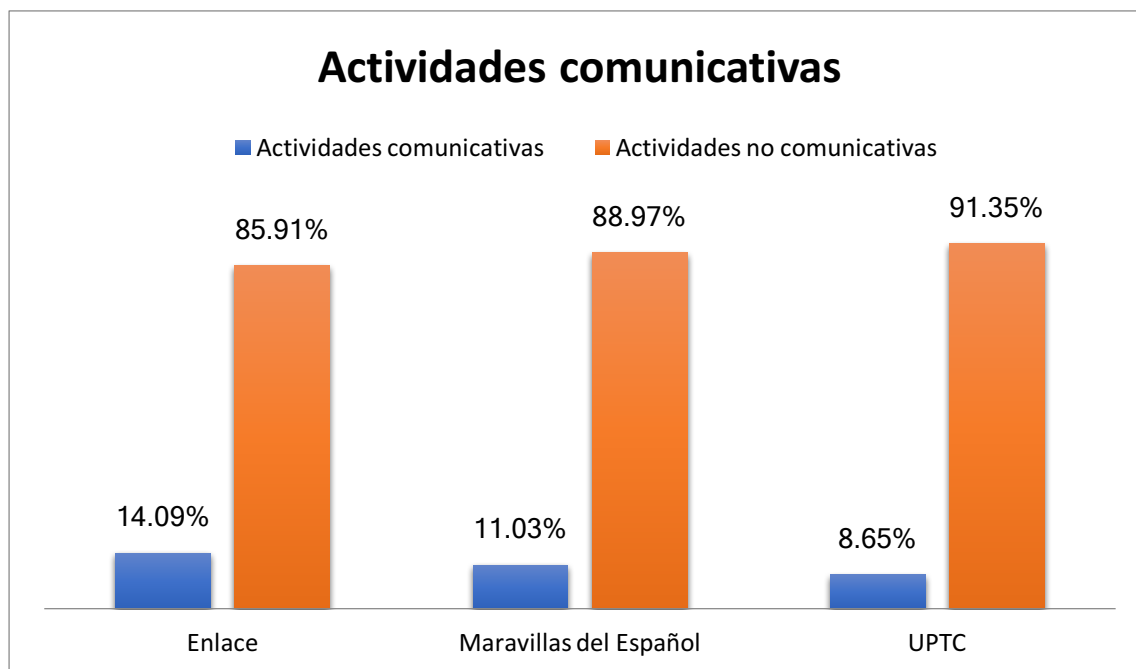
Figura 36. Estrategias de aprendizaje a través de las series analizadas.



En este sentido, las actividades compensatorias –las que menos aparición tienen dentro de las series– son las que más se relacionan con la competencia comunicativa. Las estrategias compensatorias (adivinar, buscar el significado en el contexto[...]) propician que el estudiante infiera el conocimiento que no tiene de un contexto determinado. Cohen (1998, citado por R. Oxford, 2003, pp. 13-14) arguye que estas son usadas para hablar y escribir en contextos de comunicación. También Oxford y Ehrman (1995, Ibid) demostraron que las estrategias compensatorias están relacionadas con la competencia comunicativa en una segunda lengua. Fernández Lopez (1996, p. 412) coincide en que las estrategias de aprendizaje ayudan a interactuar con otros, poniendo en práctica el conocimiento adquirido.

En las series analizadas encontramos que la aparición de un gran número de estrategias de aprendizaje directas no están relacionadas con las actividades comunicativas. Como se aprecia en la figura 36 la gran mayoría de los ejercicios de los manuales no son comunicativos, a pesar de que la mayoría de ellos son estrategias de aprendizaje directas.

Figura 37. Actividades comunicativas en las series analizadas.



Así, se puede concluir que, aunque estos manuales tienen una sólida presentación de estrategias de aprendizaje (especialmente cognitivas y memorísticas) necesitan conectarlas con la competencia comunicativa, en todos los niveles, pero especialmente en los manuales avanzados (C1-C2) en donde los aprendices puedan realmente poner en práctica todo el conocimiento adquirido a través de las estrategias de aprendizaje.

Tabla 67. Análisis comparativo de las tres series.

Serie <i>Enlace</i>		Serie <i>Maravillas del Español</i>		Serie <i>UPTC</i>	
Lo que hace bien	Lo que puede mejorar	Lo que hace bien	Lo que puede mejorar	Lo que hace bien	Lo que puede mejorar
<ul style="list-style-type: none"> - Nombre de las unidades - Los contenidos culturales - Estrategias cognitivas y 	<ul style="list-style-type: none"> - Estructuración de las unidades - Más ejercicios comunicativos - Más estrategias 	<ul style="list-style-type: none"> - Misma estructuración en todas las lecciones. - Aparición de cultura de diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Fácil acceso a la plataforma virtual. - Más input, más materiales reales y 	<ul style="list-style-type: none"> -Gran cantidad de contenidos culturales - Presencia de textos 	<ul style="list-style-type: none"> -Consistencia en la aparición de audios y elementos audiovisuales. -Necesita adaptar los

<p>memorísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> - En los audios incluyen voces de hablantes extranjeros para relacionar a los estudiantes con personas que suenan como ellos 	<p>compensatorias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coherencia de la presentación con los contenidos del libro - Estructura cíclica, repaso o resumen de determinados contenidos de las unidades. - Más variedad de variantes en los audios, especialmente en los niveles intermedio y avanzado. - Edición a color 	<p>países.</p>	<p>adaptados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Más audios, naturales, con acentos de diferentes países. - Comunicación no verbal. 	<p>reales.</p>	<p>textos reales al nivel de sus estudiantes.</p>
--	---	----------------	---	----------------	---

10. CONCLUSIONES

A lo largo de esta tesis doctoral se ha pretendido analizar cómo están diseñados los materiales con los que se enseña español como segunda lengua en Colombia, los cuales han sido diseñados por las universidades que los usan, y entender cómo estos impactan en el aprendizaje de los estudiantes. A través del análisis también se quería saber cómo es el campo de diseño de materiales en Colombia.

Para llevar a cabo este análisis se han reunido los manuales diseñados en Colombia para enseñar español como segunda lengua bajo criterios específicos: los manuales debían haber sido publicados entre los años 2006-2016, pertenecer a una colección y a una universidad colombiana con un programa de enseñanza de español como segunda lengua. Bajo estos criterios analizamos tres colecciones: *Enlace* de la Universidad Externado de Colombia en Bogotá, *Maravillas del Español* de la Universidad Eafit de Medellín, y *Español para extranjeros* de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de Tunja. Cada una de las colecciones está compuesta por tres libros guías, lo que da un total de nueve manuales analizados en esta tesis.

Después de reunir los manuales que serían parte de la muestra, hemos hablado a profundidad sobre la enseñanza de español como segunda lengua desde su origen hasta la actualidad, empezando por los estudios de español como primera lengua llevados a cabo por Don Rufino José Cuervo y Miguel Antonio Caro, la creación del instituto Caro y Cuervo y los estudios de lingüística hechos en el español y en las lenguas indígenas colombianas hasta el momento.

Esta ha sido la base de la que hemos partido para hablar de la enseñanza del español como segunda lengua en Colombia, los materiales creados en este país que no se han incluido en la

muestra de análisis, y las iniciativas que tanto universidades como el gobierno están liderando para expandir el campo de ELE.

Después de entender las circunstancias de Colombia y el estado actual de la enseñanza del español como segunda lengua, se han revisado los diferentes métodos de análisis de manuales, a través de los estudios de Tomlinson (2010, 2011, 2013, 2014), de donde se ha tomado el concepto de análisis de materiales, Fernández Lopez (2000, 2004) de donde retomamos la estructura básica de la ficha de análisis, los estudios de materiales de Blanco (2010) y los estudios de Ezeiza (2007, 2009). Estos antecedentes ayudaron a componer la base teórica para desarrollar la metodología de la tesis.

Para analizar la muestra se creó una primera versión de ficha de análisis combinando elementos de los autores antes mencionados y elementos propios que se querían buscar dentro de la muestra escogida. La ficha fue diseñada con el objetivo de estudiar las características de los manuales de manera objetiva, desde un enfoque descriptivo, para dar cuenta de la presencia o ausencia de los criterios buscados. Para ello la ficha tiene tres apartados diferentes, que busca analizar tanto las características externas como internas de los manuales, mostrándolas de manera consistente y fácil de entender.

Debido a que el instrumento no se había utilizado para analizar ningún manual de texto anteriormente, se decidió hacer un estudio piloto con la serie Enlace para comprobar su efectividad y saber si era necesario ajustar algunos criterios o cambiarlos. Durante la aplicación de esta ficha en su primera versión descubrimos que era necesario cambiar algunos de ellos, como la comunicación escrita y oral, resultaron demasiado ambiguos y difíciles de analizar, e igualmente irrelevantes para la selección de un manual por encima de otro.

Por lo anterior se reajustó la ficha para que fuera más confiable y objetiva: se agregaron el número de ejercicios por manual y otros campos en diferentes categorías para poder ser analizadas por porcentajes. También se adicionó la categoría de las actividades comunicativas (funcionales y de interacción social), que terminó siendo una parte crucial del análisis de la muestra, ya que arrojó los resultados de que los manuales analizados no eran comunicativos, como lo decían en sus presentaciones, sino estructurales, con muy pocas actividades comunicativas.

En la versión final de la ficha se agregó también la clasificación de las estrategias de aprendizaje directas de Oxford (1990, 2003) divididas en memorísticas, cognitivas y compensatorias, con su porcentaje de aparición en los manuales. El análisis de esta clasificación fue bastante útil para entender la estructuración de los manuales, y la relación de las estrategias de aprendizaje con las actividades comunicativas. Igualmente, la comunicación no verbal entró a ser parte de los contenidos culturales, y a ser clasificada por porcentajes. Esta categoría brilló por su ausencia en el análisis de las series, ya que solo se encontró en uno de los nueve manuales analizados, demostrando la poca importancia que los diseñadores de materiales colombianos le atribuyen a este tema.

La segunda versión de la ficha se utilizó para analizar todos los manuales de la muestra, incluyendo la serie Enlace, que había sido analizada con la primera versión. Gracias al estudio piloto, la serie Enlace cuenta con dos análisis dentro de esta tesis, y esto nos ayudó a comparar el gran progreso que se hizo con la segunda versión de la ficha, con la que se extrajo información valiosa y precisa. En el análisis nos valimos de diferentes tablas para sistematizar los datos y posteriormente en la interpretación, mostrar las tendencias encontradas dentro de las series.

El cumplimiento de los anteriores objetivos nos ayudó a contrastar los resultados obtenidos con la hipótesis planteada inicialmente, en la que nos preguntábamos cómo están diseñados los materiales con los que se enseña español como segunda lengua en Colombia. Descubrimos que los materiales son esencialmente estructurales, y aunque desean presentarse como comunicativos, su organización interna no es congruente con la presentación que se hace de los mismos.

De igual forma se encontró a partir de la interpretación de los datos que los libros que cambiaban de autores también cambiaban su contenido interno, que ninguna de las colecciones tiene libro del profesor y que hay una notable ausencia de contenidos audiovisuales y multimediales. En la descripción interna se halló que los textos de los manuales son en su mayoría elaborados específicamente para los libros, y que hay poco uso de materiales reales y adaptados. En una de las series que tiene abundantes materiales reales notamos que no estaban adaptados al nivel de los estudiantes, lo que hace más difícil usar esta colección.

Los manuales tienen un gran número de estrategias de aprendizaje directas, pero aún les falta elaboración para conectar dichas estrategias con las actividades comunicativas. Uno de los hallazgos más interesantes que se encontró en el análisis es la predominancia de la variante andina en los audios de las tres series, y la ausencia de las variantes caribeña, peninsular y del Río de la plata.

Tras interpretar los datos y encontrar estas tendencias dentro de las series analizadas, plantearemos algunas líneas de acción que permitan mejorar y expandir la creación de materiales en Colombia:

Analizar antes de crear material: La aplicación de fichas de análisis a los materiales que se están creando ayudan a los diseñadores de estos a encontrar las tendencias del material y a responder si realmente el material que se está diseñando está cumpliendo con los objetivos planteados ¿Es un manual comunicativo/cultural/diverso? ¿Los contenidos gramaticales/léxicos son adecuados? ¿Hay progresión? ¿El material que estoy diseñando responde a los objetivos planteados inicialmente?

Enfoque del manual o serie: Para que el material sea coherente con la presentación que se hace de éste es fundamental que quienes diseñen el material entiendan cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos del enfoque. ¿Qué significa crear un material comunicativo? ¿Cómo se diseña? ¿Qué tipo de actividades/presentación/organización tiene?

Consistencia en la presentación de una serie de manuales: Consideramos importante el que la serie de manuales tenga la misma presentación y organización de contenidos en cada uno de los niveles de lengua. Ya sea que sean los mismos autores quienes organicen los contenidos consistentemente, o que haya control editorial sobre la presentación y progresión de los contenidos gramaticales, léxicos y estructurales de los manuales.

Materiales flexibles y maleables: para expandir la producción de materiales en Colombia es importante que los manuales puedan usarse por fuera de la universidad que en la que fueron creados. Como dice E. Martín Peris, citado por Ezeiza (2009) la idea de los manuales es que abran vías para el aprendizaje a través de “contenidos sugerentes” y que, a modo de “caja de herramientas”, proporcionen a los usuarios una serie de instrumentos compatibles con “otras formas de caudal lingüístico y experiencial” que puedan resultar útiles para el aprendizaje. (p. 12)

Divulgación de materiales locales: En la misma línea del apartado anterior, es importante que los materiales locales se divulguen y se usen en diferentes universidades e institutos. La falta de divulgación de los materiales creados en Colombia lleva a que se usen manuales creados en otros países, que realmente no se adaptan al contexto colombiano. García y otros (2011) también dicen que es necesario empezar a divulgar los materiales producidos localmente para consolidar la producción académica colombiana y evitar el uso de material que no se ajusta al contexto nacional. (p. 4-5). Aunque el gobierno colombiano y las redes académicas de español para extranjeros están haciendo esfuerzos por crear encuentros internacionales y discutir el campo de ELE aún falta publicación y difusión de los materiales creados en cada institución.

Uso de textos reales y adaptados: aunque es sabido que los manuales tienen textos diseñados específicamente, consideramos que un manual debe también tener materiales reales que enseñen los contextos de comunicación de los hablantes nativos. En el caso de los niveles básico e intermedio, en donde hay más limitación léxica y gramatical por parte de sus usuarios, la adaptación de los textos al nivel se convierte en una estrategia práctica y sencilla, que con la adecuada progresión puede mejorar de manera consistente las habilidades de lectura, escucha y comunicación de los estudiantes.

Presencia de actividades comunicativas: Antes de crear el material es fundamental definir qué es una actividad comunicativa, cómo se diseña y qué tanta interacción está generando en el aula. Ejercicios que pidan una respuesta de otro y que tengan impacto en la comunicación de los estudiantes son fundamentales para un material comunicativo.

Presentación de la cultura/estereotipos: Es importante superar la presentación de la cultura bajo el enfoque informativo y trascender a una competencia comunicativa intercultural. Esto

puede lograrse con materiales multiculturales, que presenten la cultura real, alejada de estereotipos y que contraste la cultura de origen con la cultura meta, encontrando un punto medio ¿Cuál es mi cultura? ¿Cuál es tu cultura? ¿Como hablante bilingüe cómo soy parte de mi cultura de origen y de la cultura meta?

Presencia de la comunicación no verbal: Dentro de los contenidos culturales, la presencia de la comunicación no verbal es también importante. Como parte de la comunicación humana, y por ende, del aprendizaje y la adquisición de una segunda lengua, el aprendizaje de los signos lingüísticos usados por los usuarios de la lengua meta ayuda a la adquisición de la fluidez comunicativa. El aprendizaje de los signos usados en la comunicación no verbal también ayuda al estudiante a suplir las deficiencias verbales y errores comunicativos que pueda tener, subsanando errores en la comunicación. Cestero (2017) ofrece una extensa explicación de cómo clasificar, sistematizar y enseñar los signos lingüísticos pertenecientes a la comunicación no verbal, que agregarían un elemento distintivo y muy útil para los usuarios del manual que los tenga.

¿Qué variante se debe enseñar? Debido a que los manuales en Colombia se usan en contexto de inmersión, tiene sentido la aparición y predominancia de la variante andina, sin embargo, el país también cuenta con la variante caribeña, que consideramos importante incluir dentro de los materiales. De igual manera, es necesario ofrecer ejemplos de variantes de otras regiones hispanohablantes, de manera que los estudiantes se familiaricen con los acentos que escucharán en los medios de comunicación (radio, televisión) y en la producción cultural de la lengua (películas, series, libros).

10.1. Limitaciones

Esta tesis doctoral tuvo tres tipos de limitaciones. La primera de ella se refiere a la muestra analizada. Debido a la profundidad del análisis que se hace a cada uno de los manuales tuvimos que delimitar la muestra a nueve manuales, a pesar de que en el momento de recolección encontramos veinte libros publicados. Este primer factor se relaciona con las otras dos limitaciones: la dificultad de acceder a los manuales, debido a que muchos de ellos solo pueden conseguirse dentro de la universidad que los diseña y la imposibilidad de comprarlos por internet, por lo que tomó un largo tiempo conseguirlos para empezar el análisis.

De igual manera dentro de las limitaciones influyó el tiempo disponible. Este análisis se ha hecho durante cinco años de estudio, y durante este tiempo, más manuales y artículos han sido publicados sobre el tema. Debido a la extensión del trabajo y las limitaciones mismas de una tesis de doctorado, entregamos los datos más relevantes a partir de la muestra tomada.

10.2. Propuestas para un desarrollo futuro de la investigación

En esta tesis trabajamos diferentes campos de estudio de la lingüística aplicada: se creó una ficha de análisis especializada, se analizaron y se encontraron tendencias en el diseño de los materiales de Colombia. Deseamos que los resultados de esta tesis sirvan como ejemplo e inspiración para las universidades e institutos colombianos que crean materiales para enseñar español como segunda lengua, y que se tome como un documento de reflexión y análisis.

Así, este trabajo se inscribe en el campo de análisis de materiales en español, ofrece un instrumento metodológico nuevo para analizar manuales, que puede ser igualmente usado dentro o fuera de Colombia, adaptado a otros contextos y usado como referencia para entender el diseño interno de un manual de lenguas.

Otro objetivo fundamental de este trabajo es abrir la discusión sobre el análisis de manuales y series en la lengua española. Mucha de la literatura estudiada estuvo basada en literatura en inglés, y se encuentra poco de análisis de materiales de series o manuales completos en español. La idea de proponer una ficha especializada es sistematizar y encontrar información de manera rápida, así como entender los contenidos que ofrece un manual para una clase determinada.

Consideramos que la aplicación de la ficha a los manuales que se tengan en un centro de idiomas o universidad ayudarán inmensamente a los profesores a entender cómo están compuestos los manuales, de qué manera los pueden utilizar e incluso, qué quisieran mejorar de ellos para construir nuevo material didáctico.

Como todo análisis y evaluación, los resultados se dan en función de mejorar el campo de trabajo que se está analizando, como dice Fernández López

El objetivo final de los diferentes tipos de análisis nunca es criticar el trabajo de los autores de manuales o materiales, sino intentar describir en qué momento o en qué grupos resulta mejor la aplicación de un manual frente a otros. Siempre se ha de partir de la dificultad y complejidad del proceso de elaboración de un buen método de enseñanza y también de la idea de que todos los métodos pueden llegar a ser satisfactorios en un momento y con un grupo determinado de alumnos. (2005, p. 717)

El análisis de materiales permite a su vez el desarrollo profesional de los profesores ya que muestra cómo se lleva a cabo el aprendizaje. Un análisis detallado de las actividades del material puede facilitar a los profesores un profundo entendimiento de la enseñanza-aprendizaje, y del por qué “some tasks ‘fail’ while others ‘succeed’ (however defined) in the classroom.” (Tomlinson, 2011, p. 204). Un análisis detallado también ayudará a los profesores a entender sus propios estilos de enseñanza y por qué se sienten cómodos con ciertos materiales para trabajar dentro del aula.

Asimismo, Ezquerro (1974), resalta que el análisis de materiales permite de una manera explícita y objetiva, comparar métodos y concepciones teóricas y prácticas muy diferentes, con la intención de que cada uno de los materiales analizados puedan ser utilizados al máximo, según el potencial que posee cada uno.

Los manuales son un material invaluable y son parte de la clase de lenguas. Es sabido que, finalmente, dichos manuales se convierten en un punto de referencia para los profesores y no son tomados al pie de la letra. Como dice Anaya y Llovera, sirven de guía para los profesores sin experiencia y de banco de actividades y recursos para los profesores más experimentados:

El libro de texto puede ser empleado como partitura sobre la cual improvisar o ser seguido fielmente. Es probable que el libro de texto sea una interpretación de unos planteamientos curriculares y, a su vez, una pauta para la interacción docente. Los libros de texto deben poder ser una fuente de textos escritos y orales con un cierto grado de adecuación a las dificultades que experimentan los alumnos en los procesos de aprendizaje; deben poder ser un libro de consulta y estudio para el alumno. Esta situación fluida, cambiante, pero, al mismo tiempo, exigente, hace necesaria la creación regular de nuevos tipos de materiales pedagógicos. (2006, p. 277).

En lo referido al contexto colombiano, la perspectiva a futuro es que el campo de ELE siga creciendo como lo ha ido haciendo hasta ahora. El crecimiento del campo editorial va de la mano de más oferta de cursos de lenguas, turismo idiomático y producción de materiales. Es conocido que la mayoría de materiales para enseñar español están diseñados en España, incluso los que se usan en Latinoamérica, lo que sugiere que es urgente que los países latinoamericanos empiecen a

diseñar materiales locales, publicarlos y compartirlos, para que se apropien de sus campos editoriales locales.

Jaramillo (2013) analizando el campo de ELE en Colombia, arguye que es fundamental que este país forme maestros en esta área de estudio, tenga una oferta atrayente para estudiantes de español y añade que “debemos crear nuestros propios materiales didácticos y favorecer la investigación en este campo” (p. 54).

Díaz (2011) también dice que es importante ofrecer programas académicos que brinden herramientas para elaborar manuales y obras especializadas

Precisamente, otra de las vertientes que encontramos en estos estudios de ELE, es el diseño de material didáctico, quizá una de las tareas más reclamadas por quienes encuentran que los libros de texto con los que se enseña no son los más adecuados, ya que las condiciones de producción son muy diferentes al contexto en el que ellos son utilizados. (p. 78)

Ha llegado el momento de llevar estas reflexiones a la práctica: analizar y evaluar el material existente, crear material didáctico dentro del contexto colombiano adecuado a las necesidades de profesores y estudiantes, que sea de calidad y que dé herramientas e ideas para las clases, adaptado al contexto cultural.

Esta tesis ha concluido, pero seguiremos trabajando en la difusión de la ficha de análisis para que se aplique al análisis de manuales, continuaremos aportando nuevas teorías sobre el análisis de materiales en español y llevaremos los hallazgos encontrados al diseño de materiales contextualizados, cumpliendo con las líneas de acción que se propusieron dentro de esta tesis.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agray Vargas, N. (2008). El español como lengua extranjera: perspectivas, retos y oportunidades. Una visión panorámica. *Revista Visitas al patio*, 53-61.
- Aguirre Beltrán, B. (2004). Análisis de necesidades y diseño curricular. VV. AA., Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE), 643-664).
- Albaladejo García, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *marcoELE*. 5, 643-664.
- Almeida J. y Fuentes, A. (2011). El uso de materiales audiovisuales en la clase de español como lengua extranjera: implementación de una propuesta didáctica. *Revista Docencia Universitaria*. 12 (1), 81-97.
- Anaya, V. & Llobera, M. (2006). Libros de texto y directrices curriculares para el Español como Lengua Extranjera (ELE) en el sistema educativo francés. *Revista de Educación*, 341, 259-279.
- Areizaga, E., Gómez, I. & Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 27-45.
- Arévalo, M.E., Bautista E., Corpas J., Garmendia A., Jiménez H. & Soriano C. (2013) *Aula Latina 1*. Barcelona, España: Difusión.
- Arévalo, M. E., Bautista E., Corpas J., Garmendia A., Jiménez H. & Soriano C. (2013) *Aula Latina 2*. Barcelona, España: Difusión.

- Arévalo, M. E., Bautista E., Corpas J., Garmendia A., Jiménez H. & Soriano C. (2013) *Aula Latina 3*. Barcelona, España: Difusión.
- Ariza, E. (2014). *Enlace 3. Centro de español para extranjeros-CEPEX*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Ariza, E., Beltrán, C., Forero, C. y Páez, C. (2013). *Enlace 1. Centro de español para extranjeros-CEPEX*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Ariza, E., Beltrán, C., Forero, C. y Páez, C. (2013). *Enlace 2. Centro de español para extranjeros-CEPEX*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Arizpe, V., & Aguirre, B. E. (1987). Mexican, Puerto Rican, and Cuban Ethnic Groups in First-Year College-Level Spanish Textbooks. *The Modern Language Journal*, 71(2), 125–137.
- Becerra Rozo, D. I. & Camargo García, E. (2011). Adaptabilidad curricular y motivación como factores determinantes del aprendizaje del español como lengua extranjera: Experiencia de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. *Lenguas en contacto y bilingüismo: revista digital*, (1), 162-165.
- Bedoya, L. (2015). Análisis del enfoque cultural en un libro de ELE y su papel en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. El caso del libro colombiano ‘comuniquémonos en español’. *Cuarto encuentro internacional de español como lengua extranjera: enseñanza, aprendizaje y evaluación*.
- Beghadid, H. M. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *Actas del IV Taller ELE e interculturalidad del Instituto Cervantes de Oran*, 112-120.

- Blanco Canales, A. (2010). Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (23), 71-91.
- Cabeza, S. (2004). *Cartagena hispana y multicultural. Nivel básico*. Cartagena, Colombia: Ediciones Tecnológica de Bolívar.
- Calderón, A. (2011). *Español para extranjeros*. Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- Carcedo González, A. (2000). La lengua como manifestación de otredad cultural (o convergencia intercultural). *Especulo monográfico Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www3.usal.es/~dispolex/Biblio/www.ucm.es/info/especulo/ele/carcedo.html>.
- Cardona, A. (2009). *Gramática genera del español como lengua extranjera. Con ejercicios de práctica*. Colombia: Ruiz Hermanos Impresores.
- Casa del Libro. (2006). *Destino Bogotá*. Recuperado de <http://www.casadellibro.com/libro-destino-bogota/9788495986894/1102585>
- Instituto Cervantes. (1994). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Centro Virtual Cervantes. (2016). Aprendizaje deductivo. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajedeductivo.htm

Centro Virtual Cervantes. (2016). Aprendizaje inductivo. *Diccionario de términos clave de ELE*.

Recuperado de

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajeinductivo.htm

Centro Virtual Cervantes. (2016). Competencia comunicativa. *Diccionario de términos clave de ELE*.

Recuperado de

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

Cestero, A. (2017). La comunicación no verbal. En A. M. Cestero Mancera e I. Penadés Martínez (Eds.), *Manual del profesor de ELE*. (pp. 1051-1122). Alcalá de Henares, España. Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.

Corpas, J. (2000). La utilización del video en el aula de E/LE. Componente cultural. *ASELE. Actas XI. Centro Virtual Cervantes*. 785-791.

Chiquito, A.B., Naranjo, J., Gómez, R., Álvarez, D., y Restrepo, M. (2014). *Maravillas del español. Texto guía. Vol. 1*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Eafit.

Chiquito, A. B., Naranjo, J., Álvarez, D., Gómez, R., & Restrepo, M. (2014). *Maravillas del español. Manual de Actividades. Vol. 1*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Eafit.

Chiquito, A.B., Naranjo, J., Álvarez, D., Gómez, R., & Restrepo, M. (2014). *Maravillas del español. Texto guía. Vol. 2*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Eafit.

Chiquito, A.B., Naranjo, J., Gómez, R., Álvarez, D. & Restrepo, M. (2014). *Maravillas del español. Manual de Actividades. Vol. 2*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Eafit.

- Chiquito, A.B., Naranjo, J., Álvarez, D., Gómez, R., & Restrepo, M. (2015). *Maravillas del español. Texto guía*. Vol. 3. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Chiquito, A.B., Naranjo, J., Álvarez, D., Gómez, R., & Restrepo, M. (2015). *Maravillas del español. Manual de Actividades*. Vol. 3. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Díaz Bravo, R. (2015). “Las canciones en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la era digital”. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (24), 203-214.
- Díaz López, S. M. (2011). Estudios sobre e/le en Colombia: una mirada al estado de la cuestión desde experiencias socializadas en diferentes encuentros académicos. *Lenguas en contacto y bilingüismo: revista digital* (2), 70-81.
- Díaz López, S. M. & Nieto Martín G. (2013). Variedad dialectal colombiana en las emisoras regionales y sus implicaciones en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). *Lenguas en contacto y bilingüismo: revista digital*, (4), 1-22.
- El Tiempo (2013). *Colombia se promociona como destino ideal para aprender español*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12959382>.
- Espejo, M. B., Flórez, M. P. & Zambrano, I. E. (2009). Tendencias de los estudios de español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá. *Lenguas en contacto y bilingüismo: revista digital* (1), 55-91.
- Ezeiza Ramos, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza: algunas claves para la formación del profesorado. *marcoELE*, (9).
- Ezquerro, R. (1974). Análisis de métodos para la enseñanza del español. *Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)*, 11, 31-46.

- Fernández López, M. D. C. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 715-734.
- Fernández López, M.C. (2000). Selección de manuales y materiales didácticos. *Cuaderno Cervantes*, 27, 17-43. Recuperado de http://www.cuadernos cervantes.com/ele_27_materiales.html
- Fernández López, S. (1996). *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera*. Madrid, España: Fundación Antonio de Nebrija.
- Fonseca, C. I. (2009). Consideraciones sobre un currículo para la enseñanza del español como lengua extranjera en el Caribe colombiano. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (10), 126-137.
- Franco Cordón, A. (2006). *El libro del profesor de los manuales de ELE. Un análisis de las necesidades del profesorado*. (Tesis para máster de la Universidad de Nebrija). Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:e4a63126-dcb6-4db9-8beffe58d5695b80/2008-bv-09-10franco-cordon-pdf.pdf>
- García D., García, J. & Buitrago, Y. (2011). Estado del arte de ELE en Colombia, una mirada holística: metodologías y enfoques, material didáctico, variedades lingüísticas y dificultades en el área. *marcoELE*. (13), 1-10.
- García, A. (2008). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Segunda edición. Madrid, España: Arcolibros S.A.

- García, E. (2009-2010). *El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/LE*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:73a36788-3ead-4931-8349-53ad36fcc65a/2010-bv-11-08garcia-fernandez-pdf.pdf>
- Garrido, M.C. (2005). Análisis de materiales destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera para niños. *Glosas didácticas, revista electrónica internacional*, 13, 64-79.
- Gelabert, J. M., Bueso, I. & Benítez, P. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Arcolibros. Madrid, España.
- Gil Bürmann, M. & León Abío, P. (1998). El componente cultural en los manuales de E/LE: análisis de materiales. *REALE: revista de estudios de adquisición de la lengua española*, (9), 87-106.
- Gómez, G. (2010). Investigación-acción: una metodología del docente para el docente. *Revista digital Relingüística aplicada, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, México*. Recuperado de relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art05.pdf
- Gómez Mendoza, O. & de Castro A. (2011). Diseño y programación curricular: una experiencia en el Caribe colombiano. *Zona próxima*, (14), 114-124.
- González Boluda, M. G. (2015). Hacia una perspectiva intercultural en los manuales de español como lengua extranjera (ELE). *Zona próxima*, (22), 216-225.
- González Rátiva, M. C. (2011). La variedad lingüística en el SICELE. *Lenguas en Contacto y Bilingüismo: Revista Digital*, (1) Recuperado en http://www.bibliodigitalcaroycuervo.gov.co/178/1/04_Maria_Claudia_Gonzalez.pdf

- González Rátiva, M. C., Álvarez, D., Jaramillo G., Montoya Marín, J. E., M. C., Vallejo, M., & Gómez, R. (2011). Nodo Antioquia del SICELE: programas y proyecciones en ELE. *Lenguas en contacto y bilingüismo: revista digital*, (1), 92-112.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En J.B. Pride and J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics: selected readings*. (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Instituto Caro y Cuervo. (2015). *Se entregaron las becas del ICC*. Recuperado de <http://www.caroycuervo.gov.co/press-release/se-entregaron-las-becas-del-icc>
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte.
- Instituto Cervantes. (2012). *El español: una lengua viva. Informe 2012*. Recuperado de http://eldiae.es/wp-content/uploads/2012/07/2012_el_espanol_en_el_mundo.pdf
- Instituto Cervantes. (2014). *El español: una lengua viva. Informe 2014*. Recuperado de <http://eldiae.es/wp-content/uploads/2014/07/El-espa%C3%B1ol-lengua-viva-2014.pdf>
- Jaramillo, G. (2009). *¡Usted tiene la palabra!* Colombia: Editorial Pontificia Bolivariana.
- Jaramillo Cardona, G. (2013). El español una industria para el desarrollo. *Lenguas en contacto y bilingüismo: revista digital*, (1), 45-55.
- Jaramillo Cardona, G., Naranjo, J. A. & González Rátiva, M.C. (2011). El sistema internacional de certificación del español como lengua extranjera (SICELE) en Antioquia: experiencia y perspectivas. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 16(28), 201-227.

- Latorre, A. (2003). El profesorado como investigador. En *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Editorial Grao.
- Letralia. Tierra de letras. (2019) Jan Peter Nauta. Recuperado de <http://letralia.com/firmas/nautajanpeter.htm>
- Li, Y. C. & Martín Peris, E. (2012). Una aproximación a los elementos esenciales de los manuales de ELE y su adaptación al contexto sinohablante. En *XII Simposio Nacional en la Universidad Providence*, (pp. 101-141).
- Lobo, J. (2004). *Cartagena hispana y multicultural. Nivel intermedio*. Colombia: Ediciones Tecnológica de Bolívar.
- Lobo, J. & Vizcaíno A. (2004). *Cartagena hispana y multicultural. Nivel avanzado*. Colombia: Ediciones Tecnológica de Bolívar.
- Lorenzo, S. (2003). Materiales multiculturales en el aula de español: recorrido crítico. En *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE: Murcia, 2-5 de octubre de 20002*. (pp. 539-549).
- Lozano Espejo, C. L. (2014). Buscando propuestas metodológicas centradas en la competencia intercultural. *Lenguas en contacto y bilingüismo: revista digital*, (5), 1-25.
- Lozano, M. (2012). Breves notas sobre la investigación lingüística en Colombia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (19), 13-22.
- Mariño, M. (2016). Análisis de procesos y estrategias integrados en las actividades de expresión escrita de los manuales de ELE A1-C1 de la colección "En acción" (Ed. enClave ELE). Adecuación al

enfoque didáctico procesual. Comunicación presentada al *XXXIV Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*. Recuperado de <http://easychair.org/smart-program/AESLA2016/2016-04-15.html#talk:21186>

Martínez, J. (2008). El español en la enseñanza secundaria del sistema educativo inglés: evaluación de materiales y contenidos. En *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): Alicante, 19-22 de septiembre de 2007* (pp. 419-427). Servicio de Publicaciones.

Ministerio de Cultura. (2014). *Convocatoria de estímulos 2014*. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Documents/Convocatoria%20de%20Est%C3%A1mulos%202014.pdf>

Ministerio de Cultura. (2015). *Convocatoria de estímulos 2015*. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/planes-y-programas/programas/programa-nacional-estimulos/Documents/Convocatoria%202015/16.Instituto%20Caro%20y%20Cuervo.pdf>

Ministerio de Cultura. (2015). *Convocatoria de Estímulos entregará más de 13.800 millones de pesos en 2015*. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Paginas/Convocatoria-de-Est%C3%ADmulos-entregar%C3%A1-m%C3%A1s-de-13.800-millones-de-pesos-en-2015.aspx>

Ministerio de Cultura. (2016). *Convocatoria de estímulos 2016*. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/planes-y-programas/programas/programa-nacional-estimulos/Documents/Convocatoria%202016/16.%20Instituto%20Caro%20y%20Cuervo.pdf>

Ministerio de Cultura. (2018). *Convocatoria de estímulos 2018*. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/planes-y-programas/programas/programa-nacional-estimulos/Documents/Convocatoria%202018/0.Convocatoria%20de%20Est%C3%ADmulos%202018.pdf>

Ministerio de Educación de Colombia. (2012). *Maravillas del español, una obra “especial” y única*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-306586.html>

Mochón, A. (2005). Los materiales reales en la formación y docencia del profesorado para la enseñanza de la lengua y cultura española. *FLAPE. I Congreso internacional: el español, lengua del futuro*. Toledo.

Montoya, J. E. (2011). El español, una lengua para la emancipación y la libertad. *Lenguas en contacto y bilingüismo: revista digital*, 1, 21-44.

Moreno García, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid, España: ArcoLibros.

Nauta, J. P. (2012). ¿Maravillas del Español? *marcoELE*, (15), 1-7.

Niedojadlo, E. (2015). *Narrando el mundo: cuentos argentinos para las clases de español. La literatura argentina como recurso didáctico para ELSE*. (Disertación doctoral, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/51204/Tesis__40_p_.pdf?sequence=4

Ojeda, A. (2012). ¿Cuánto vale el español? *El cultural*. Recuperado de <http://www.elcultural.com/noticias/letras/Cuanto-vale-el-espanol/3309>

- Oxford, R. (2003). *Language learning styles and strategies: an overview*. Recuperado de <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
- Paraquett, M. (2009). Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas*, (6), 1-23.
- Parra, M. (2008). La enseñanza del español para hablantes nativos del portugués propuesta pedagógica. *Letras*, (15), 6 -8.
- Parra, M. & Rojas L. (2008). *Comuniquémonos en Español. Español como lengua extranjera. Usuario básico*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Quintero, L. M. (2014). Estado de la enseñanza del español como lengua extranjera en Santander. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16 (1), 17-28.
- Ramirez, A. G., & Hall, J. K. (1990). Language and Culture in Secondary Level Spanish Textbooks. *The Modern Language Journal*, 74(1), 48–65.
- Rico, A. & Sánchez, N. (2015). *Puertas abiertas I. Español lengua extranjera*. Bogotá, Colombia: Editorial Gente Nueva.
- Rodríguez, M. & García-Merás, E. (2002). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*. 36(4), 1-9.
- Rueda, J. (1994). Análisis de cuatro manuales para la enseñanza de español, lengua extranjera. *ASELE. Actas IV*. 109-203.
- Salaberri Ramiro, S. (1990). El libro de texto: selección y explotación. En Eds. P. Bello et al. *Didáctica de segundas lenguas. Estrategias y discursos básicos*. (109-123). Madrid, España: Santillana.

Salazar, L., & Batista, J. (2005). Hacia la consolidación de un enfoque ecléctico en la enseñanza de idiomas extranjeros. *Paradigma*, 26(1), 01-19.

Sánchez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid, España: SGEL S.A.

Sánchez López, S. Y. (2014). Lengua y sociedad en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Lenguas en contacto y bilingüismo: revista digital*, (5), 1-11.

Sans, N. (2000). Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE. En *Actas Del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza Del Español a Lusohablantes*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/sans01.htm

Taxonomía de Bloom. Recuperado de <http://sitios.itesm.mx/va/calidadacademica/files/taxonomia.pdf>

Tomlinson, B. (2010). *English Language Learning Materials: A Critical Review*. New York, USA: Continuum.

Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (2013). *Applied Linguistics and Materials Development*. New York, USA: Bloomsbury.

Tomlinson, B. (2014). *Developing Materials for Language Teaching*: New York, USA: Bloomsbury.

Tomlinson, B. & Masuhara, H. Eds. (2011) *Research for Materials Development in Language Learning: evidence for best practice*. New York, USA: Bloomsbury.

Universidad Externado de Colombia. (2018). *Enlace 1. Libro de ejercicios. Manual de español para extranjeros*. Recuperado de <https://publicaciones.uexternado.edu.co/enlace-1-libro-de-ejercicios-manual-de-espanol-para-extranjeros-idiommas.html>

Universidad Externado de Colombia. (2018). *Enlace 2. Libro de ejercicios. Manual de español para extranjeros*. Recuperado de <https://publicaciones.uexternado.edu.co/enlace-2-libro-de-ejercicios-manual-de-espanol-para-extranjeros-finanzas.html>

Uribe, M. (2014). *Enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

VARIA. (1990). Investigación del español en Colombia. *Thesaurus XLV*(2), 553-556 Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/45/TH_45_002_249_1.pdf

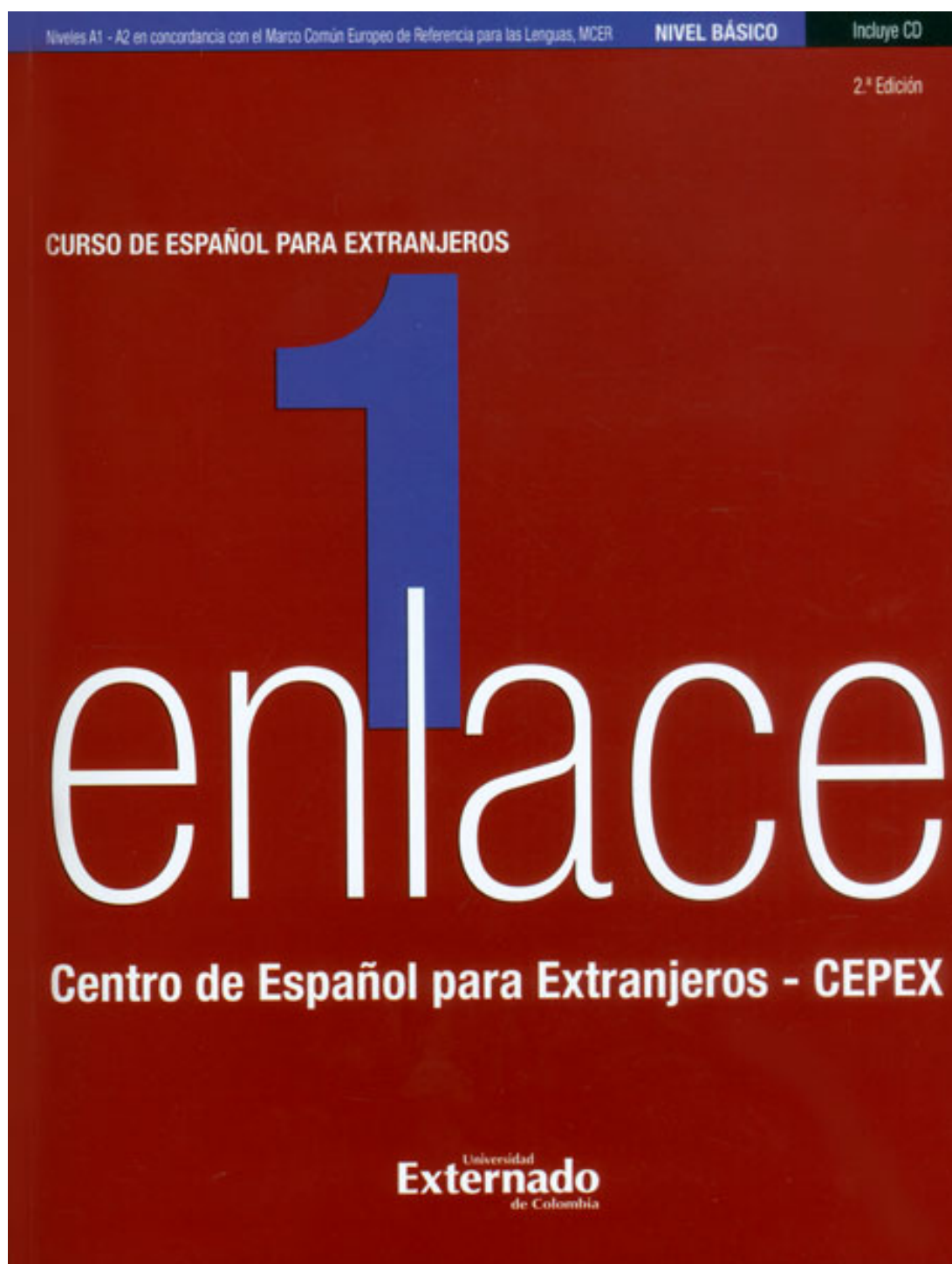
Velandia, D., Ussa, M. & Waked M. (2008). *Español para extranjeros. Nivel básico*. Tunja, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Velandia, D., Ussa, M. & Waked M. (2010). *Español para extranjeros. Nivel intermedio*. Tunja, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Waked, M., Rodríguez, J. B., Aponte, A. L. & Cardozo, G. (2015). *Comunicarse en español: la mejor opción*. Tunja, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

12. APÉNDICES

Apéndice 1. Portada y tabla de contenido *Enlace 1*.



CONTENIDO

Página 11

Unidad 1 LA CLASE



Objetivos comunicativos

- Saludar
- Presentarse
- Deletrear
- Pedir y dar información personal

Gramática

- Pronombres personales sujeto
- Verbo *llamarse*

Vocabulario

- Saludos
- Despedidas
- Expresiones útiles
- Números

Ortografía

- El alfabeto
- Las vocales

Cultura

- Países de América Latina

Página 25

Unidad 2 ¿QUIÉN ES USTED?



Objetivos comunicativos

- Presentar a alguien
- Preguntar y decir la nacionalidad
- Decir qué idioma(s) habla

Gramática

- Pronombres personales sujeto
- Verbo *ser*. Presente de indicativo (identificación, origen, nacionalidad)
- Gentilicios
- Verbo *estar* (lugar)
- Verbo *hablar*

Vocabulario

- Países
- Gentilicios
- Idiomas

Ortografía

- El acento

Cultura

- Cognados

Página 41

Unidad 3 Y TÚ, ¿QUÉ HACES?



Objetivos comunicativos

- Preguntar y decir la profesión u oficio
- Preguntar y decir dónde se trabaja
- Preguntar y decir el lugar de residencia
- Pedir y dar la hora

Gramática

- Verbo *ser* (profesión o actividad)
- La interrogación
- La negación
- Artículo indeterminado
- Número y género del sustantivo
- Verbos regulares. Presente de indicativo
- Pronombres interrogativos

Vocabulario

- Profesiones y ocupaciones
- Lugares donde trabaja la gente
- Partes del día
- Números

Ortografía

- Entonación interrogativa

Cultura

- Las profesiones mejor pagadas en Latinoamérica

Página 59

Unidad 4 ¿SOMOS UN MONTÓN!



Objetivos comunicativos

- Identificar relaciones de parentesco
- Identificar el género de personas y objetos
- Expresar destino, propósito y posesión

Gramática

- Artículo determinado: género, número
- Verbo *ser*. Presente de indicativo (posesión, destino, finalidad)
- Preposiciones (*de*, *para*)

Vocabulario

- Parentescos

Ortografía

- El sonido / *ī* /

Cultura

- No se deje confundir

Página 73

Unidad 5 ¿CÓMO SOMOS?



Objetivos comunicativos

- Hacer descripciones físicas y de personalidad
- Expresar posesión

Gramática

- Adjetivos: género y número
- Adverbios de cantidad (*muy*, *bastante*, *un poco*, *nada*)
- Verbo *tener*. Presente de indicativo
- Adjetivos posesivos

Vocabulario

- Adjetivos

Ortografía

- La hache

Cultura

- La familia latinoamericana



Scanned with
CamScanner

Página 87

Unidad 6 LAS TRES COMIDAS



Objetivos comunicativos

- Expresar existencia
- Interactuar en un restaurante
- Preguntar el precio
- Pedir a domicilio

Gramática

- Artículo determinado
- La forma impersonal *hay*
- *Hay/está*
- Pronombres interrogativos (*cuánto/s, cuántas/s*)
- Verbo *estar*. Presente de indicativo (localización)
- Adverbios de lugar (*acá, aquí, ahí, allá, allí*)
- Adjetivos demostrativos
- Cambio vocálico *e > ie*. Presente de indicativo

Vocabulario

- Alimentos
- Medidas de peso
- Números

Ortografía

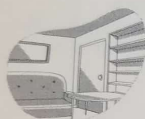
- Entonación enunciativa

Cultura

- Cómo preparar una buena taza de café colombiano

Página 107

Unidad 7 NECESITO APARTAMENTO



Objetivos comunicativos

- Describir una vivienda
- Hacer comparaciones
- Expresar opiniones generales

Gramática

- Expresiones de lugar
- Cambio vocálico *e > i*. Presente de indicativo
- Comparativos. Superioridad *más + adjetivo + que*, Inferioridad *menos + adjetivo + que*, Igualdad *tan + adjetivo + como*,
- Verbo *ser + adjetivo + infinitivo*
- Verbos irregulares: Presente de indicativo: *dar, hacer, poner, tener, traer, saber*

Vocabulario

- Partes de una vivienda
- Objetos de la casa

Ortografía

- El sonido / ks /

Cultura

- No hay como el hotel mame

Página 123

Unidad 8 ¿CÓMO ESTÁS?



Objetivos comunicativos

- Expresar estados de ánimo y carácter
- Expresar condiciones físicas y dolencias
- Describir el tiempo atmosférico

Gramática

- Usos del verbo *ser*
- Verbos *ser + adjetivo* y *estar + adjetivo*. Presente de indicativo
- Adjetivos y adverbios de modo
- Verbo *doler*. Presente de indicativo
- Cambio vocálico *o > ue*.
- adverbios de cantidad (*mucho-a-os-as / muy*)

Vocabulario

- Partes del cuerpo
- El clima
- Estaciones
- Meses del año

Ortografía

- Vocal *u* muda

Cultura

- El carácter de los hispanos

Página 139

Unidad 9 AL QUE MADRUGA, DIOS LE AYUDA



Objetivos comunicativos

- Expresar rutinas diarias
- Expresar acciones habituales
- Expresar posesión
- Expresar acciones en curso

Gramática

- Pronombres reflexivos
- Verbos terminados en *-cer / -cir*. Presente de indicativo
- Verbos terminados en *-guir*. Presente de indicativo
- Pronombres posesivos
- *Estar + gerundio*

Vocabulario

- Números ordinales
- Expresiones de tiempo

Ortografía

- Sonido /b/

Cultura

- Opiniones de un hombre



Scanned with
CamScanner

Página 157

Unidad 10 ALGUNOS METROS MAS CERCA DE LAS ESTRELLAS



Objetivos comunicativos

- Identificar lugares
- Describir lugares
- Expresar existencia o inexistencia de un sitio específico
- Dar y seguir instrucciones

Gramática

- La forma impersonal *hay*
- Preposiciones de lugar (*desde, en, por, sobre, detrás de, hacia*)
- Imperativo afirmativo
- Sufijo *-ería*

Vocabulario

- Lugares de la ciudad

Ortografía

- Los sonidos / r / y / ñ /

Cultura

- La tienda

Página 175

Unidad 11 ENTRE GUSTOS, NO HAY DISGUSTOS



Objetivos comunicativos

- Expresar gustos y preferencias
- Expresar acuerdo y desacuerdo
- Expresar deseos

Gramática

- Verbo *gustar*. Presente de indicativo
- Pronombres de objeto indirecto
- Verbos irregulares (*decir, oír, salir, ir, venir*). Presente de indicativo

Vocabulario

- Aficiones
- Deportes

Ortografía

- Los sonidos / s / y / k /

Cultura

- El deporte adaptado

Página 193

Unidad 12 ¿ALÓ?



Objetivos comunicativos

- Interactuar por teléfono
- Hacer una invitación
- Concertar una cita
- Describir el vestuario

Gramática

- Pronombre de objeto directo (cosas y personas)
- Verbos terminados en *-uir*. Presente de indicativo

Vocabulario

- Situaciones sociales
- La ropa

Ortografía

- La sílaba

Cultura

- La moda no incomoda

Página 213

Unidad 13 MIS PLANES



Objetivos comunicativos

- Expresar planes futuros
- Expresar probabilidad e incertidumbre
- Expresar concesión
- Expresar sorpresa y enojo
- Expresar obligación y necesidad
- Plantear hipótesis y predicciones sobre el futuro

Gramática

- *Hay que + infinitivo* (obligación o necesidad impersonal)
- *Tener que + infinitivo* (obligación o necesidad personal)
- *Ir a + infinitivo*
- Futuro simple. Presente de indicativo
- Adjetivos indefinidos,
- Pronombres indefinidos

Vocabulario

- Los viajes

Ortografía

- Acento en el futuro

Cultura

- Augurios, presagios y vaticinios

Página 233

Unidad 14 ¿QUÉ PASÓ...?



Objetivos comunicativos

- Expresar acciones pasadas y acabadas
- Enumerar hechos en el pasado
- Expresar acciones únicas e irrepetibles en el pasado

Gramática

- Pretérito indefinido de indicativo. Verbos regulares e irregulares
- Verbos terminados en *-car, -gar, -zar*. Pretérito indefinido de indicativo

Vocabulario

- Diverso

Ortografía

- Acento en el pretérito indefinido

Cultura

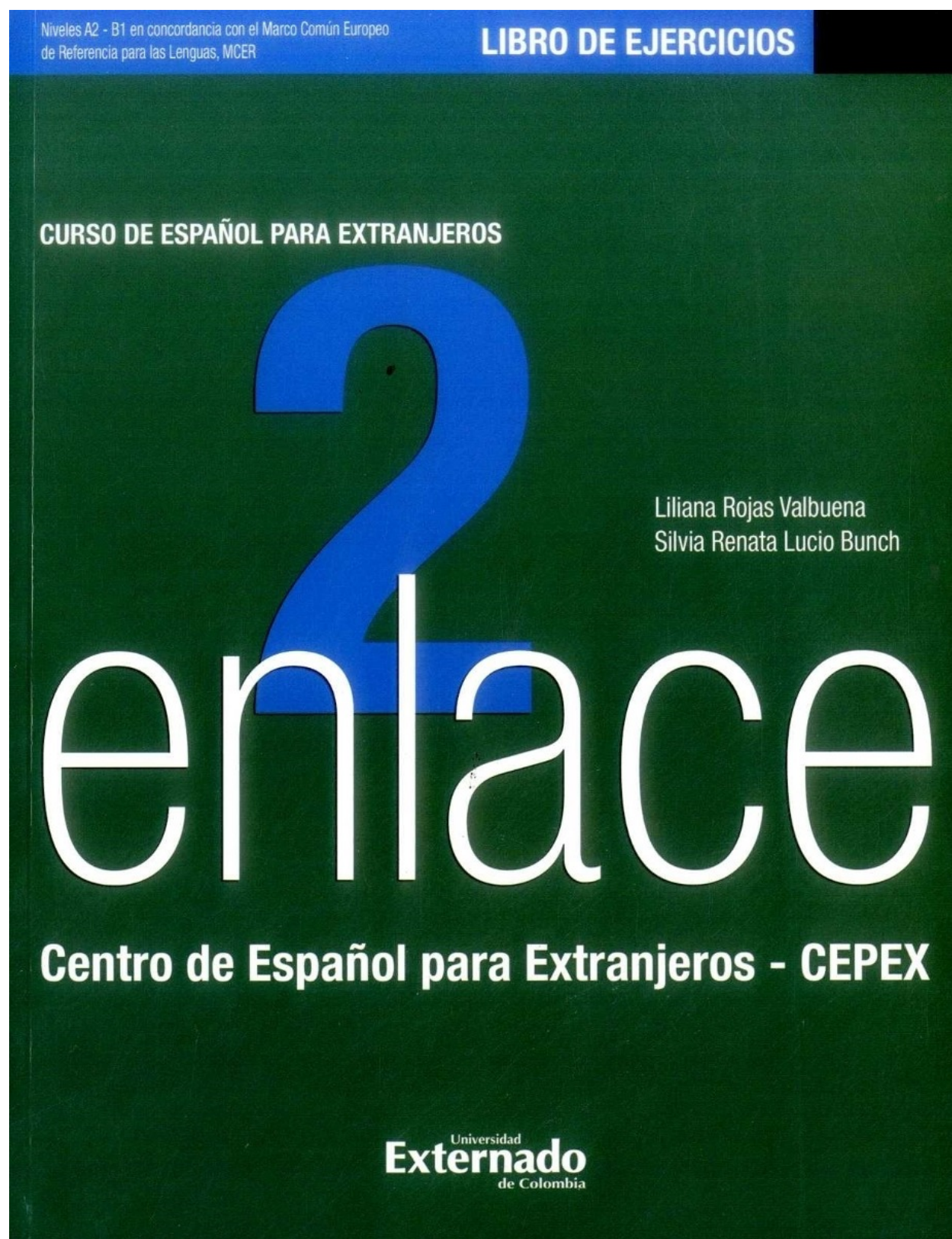
- Cumpleaños feliz

Página 251

RESPUESTAS

Página 271

Apéndice 2. Portada y tabla de contenido *Enlace 2*.



CONTENIDO

Página 9

PRESENTACIÓN

Página 13

Unidad 1

¿EN QUÉ SE FUERON?



Objetivos comunicativos

- Contar experiencias de viaje
- Formular quejas y reclamos

Gramática

- Pretérito indefinido de indicativo (verbos regulares e irregulares)
- Presente histórico vs. indefinido
- Preposiciones (*a, en, de*)
- Cambios vocálicos *e > i, o > u, i > y*

Vocabulario

- Medios de transporte
- Aeropuerto
- Hotel

Ortografía

- Letras *i* y *y*

Cultura

- El bondi, combi, guagua o autobús

Página 31

Unidad 2

DE VACACIONES Y FIESTAS



Objetivos comunicativos

- Expresar la realización de una única acción en desarrollo terminada que ocurrió en un tiempo terminado y delimitado en el pasado
- Expresar conocimiento acerca de alguien o de algo
- Indicar tiempo, lugar, destino y finalidad

Gramática

- *Saber* y *conocer*
- Pretérito indefinido de *estar* + *gerundio*
- Pronombres de objeto indirecto
- Preposiciones + pronombre personal
- Preposiciones (*a, entre, para*)

Vocabulario

- Viajes

Ortografía

- Acento diferenciador en palabras monosilábicas

Cultura

- Fiestas tradicionales

Página 51

Unidad 3

¿QUÉ HAS HECHO?



Objetivos comunicativos

- Pedir y dar información sobre experiencias personales
- Expresar sentimientos y estados de ánimo
- Hacer ofrecimientos y sugerencias

Gramática

- Pretérito perfecto de indicativo
- Preposiciones (*sin, con*)
- Pronombres de objeto directo e indirecto
- Adverbios de tiempo: *ya, aún, todavía, alguna vez, nunca*
- Tener + dolor de cabeza / tristeza

Vocabulario

- Estados físicos y de ánimo

Ortografía

- Acento en palabras agudas

Cultura

- Los colores y su relación con los estados de ánimo

Página 69

Unidad 4

DE LAS FÁBULAS A LA LEYENDA URBANA



Objetivos comunicativos

- Describir las circunstancias de un hecho pasado
- Expresar acciones habituales en el pasado
- Describir personas, animales y lugares

Gramática

- Pretérito imperfecto de indicativo (verbos regulares e irregulares)
- Preposiciones (*a, entre, para*)

Vocabulario

- Animales
- Personajes de cuentos infantiles clásicos

Ortografía

- Acento en palabras graves

Cultura

- Angeles Mastretta (México)
- Leyendas urbanas

Página 89

Unidad 5 RECORDEMOS EL PASADO



Objetivos comunicativos

- Narrar hechos e historias
- Describir personas, objetos y experiencias

Gramática

- Contraste indefinido/imperfecto de indicativo
- Preposiciones (*por, para*)
- Pretérito imperfecto de *estar* + *gerundio*

Vocabulario

- Inventos

Ortografía

- Modificaciones consonánticas (*c-qu, z-c, g-gu*)

Cultura

- Tecnología

Página 107

Unidad 6 TEN EL VALOR DE EQUIVOCARTE



Objetivos comunicativos

- Dar consejos y hacer recomendaciones
- Dar órdenes e instrucciones

Gramática

- Imperativo afirmativo y negativo (verbos regulares e irregulares)
- Imperativo + pronombre reflexivo
- Imperativo + OD/OI
- Imperativo + pronombre reflexivo + OD

Vocabulario

- máximas de la sabiduría popular

Ortografía

- Acento en palabras esdrújulas y sobresdrújulas

Cultura

- Relaciones entre padres e hijos

Página 121

Unidad 7 UNA VIDA SALUDABLE



Objetivos comunicativos

- Dar consejos y hacer recomendaciones
- Dar instrucciones
- Expresar condiciones posibles
- Expresar causas

Gramática

- Imperativo afirmativo y negativo (verbos regulares e irregulares)
- Si + presente de indicativo + imperativo
- ¿Por qué?
- Porque

Vocabulario

- Profesiones de la salud
- Enfermedades
- Medio ambiente
- Alimentos

Ortografía

Cultura

- Manejo de virtudes

Página 141

Unidad 8 POLVO DE ESTRELLAS



Objetivos comunicativos

- Contar acciones pasadas y concluidas en el pasado en relación con otra acción pasada
- Contar experiencias que suceden por primera vez
- Definir objetos y profesiones
- Expresar las circunstancias en que suceden las acciones

Gramática

- Pretérito pluscuamperfecto de indicativo
- Pretérito pluscuamperfecto de *estar* + *gerundio*
- pronombres relativos (*que, quien*)
- Adverbios terminados en *-mente*

Vocabulario

- Medios de comunicación
- Astronomía

Ortografía

- Uso de la *r*

Cultura

- Jorge Drexler (Uruguay), Ernesto Cardenal (Nicaragua)



Scanned with
CamScanner

Página 155

Unidad 9 ¿QUÉ HABRÁ PASADO?



Objetivos comunicativos

- Expresar incertidumbre e hipótesis
- Expresar involuntariedad
- Pedir y denegar permiso y favores

Gramática

- Futuro perfecto de indicativo
- Se para expresar involuntariedad
- Poder + infinitivo

Vocabulario

- Diverso

Ortografía

- Uso de la *m* y de la *n*

Cultura

- La leyenda de El Dorado (Colombia)

Página 171

Unidad 10 ME ENCANTARÍA TRABAJAR AHÍ



Objetivos comunicativos

- Expresar deseos
- Pedir y dar consejo
- Hacer sugerencias
- Pedir favores

Gramática

- Condicional simple
- Condicional compuesto

Vocabulario

- Laboral

Ortografía

- Palabras homófonas (con *h* y sin *h*)

Cultura

- Las profecías

Página 191

Unidad 11 ¿QUÉ DICE?



Objetivos comunicativos

- Interpretar las palabras de otro
- Transmitir informaciones
- Escribir correspondencia formal e informal

Gramática

- Estilo directo / estilo indirecto

Vocabulario

- Cine
- Fórmulas en la correspondencia

Ortografía

- Palabras homófonas (con *z*, *s* y *c*)

Cultura

- Medios sociales de comunicación
- Juan José Campanella (Argentina)

Página 205

Unidad 12 OJALÁ QUE TE VAYA BIEN



Objetivos comunicativos

- Influir en la conducta de alguien
- Expresar deseos

Gramática

- Presente de subjuntivo en oraciones de relativo (verbos regulares e irregulares)
- Verbos y expresiones de información y percepción
- Verbos de influencia

Vocabulario

- Diverso

Ortografía

- Uso de las mayúsculas

Cultura

- Felipe Peláez (Colombia)
- Espinoza Paz
- Silvio Rodríguez

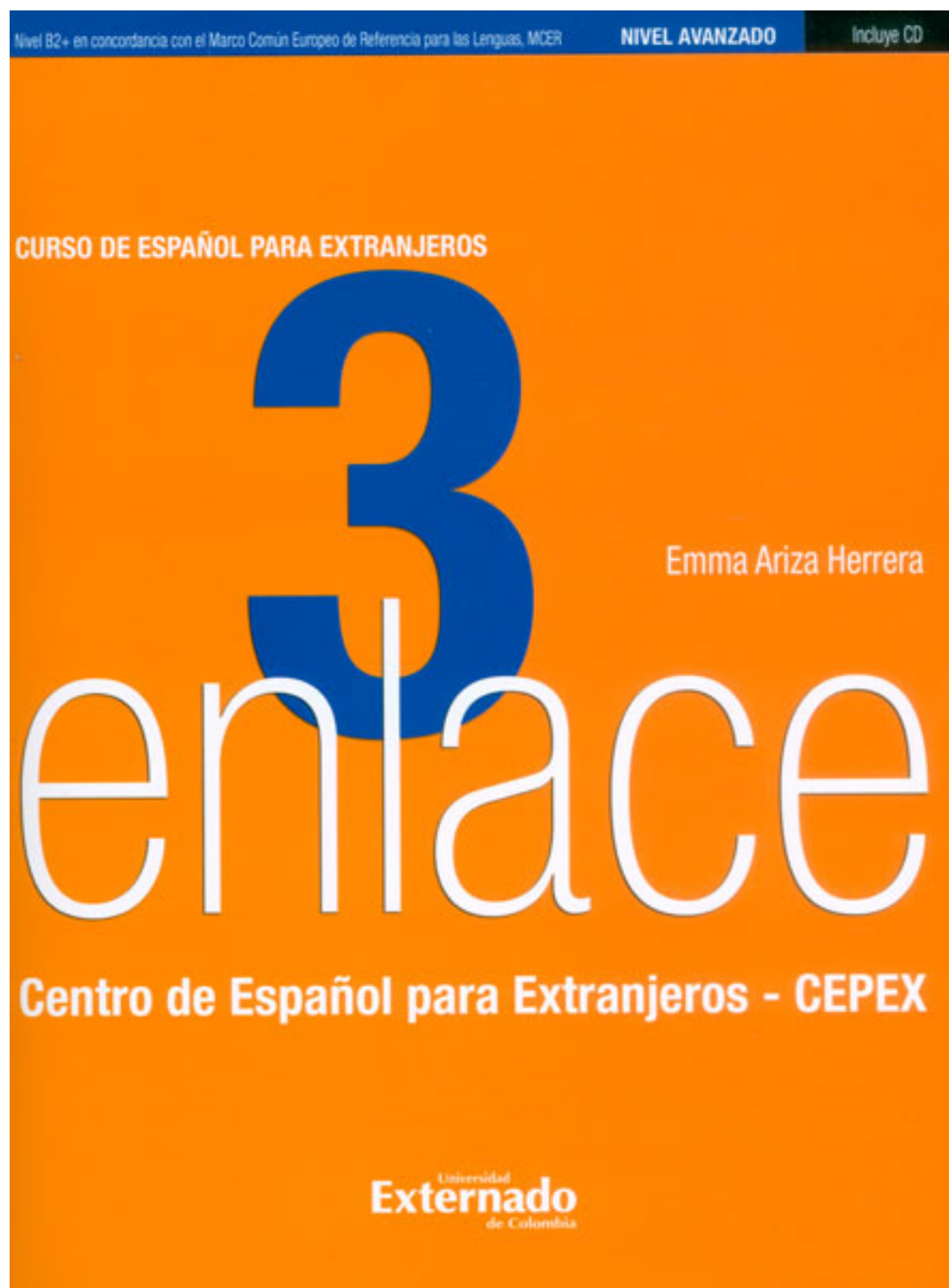
Página 225

RESPUESTAS

Página 234

TRANSCRIPCIONES

Apéndice 3. Portada y tabla de contenido *Enlace 3*.



CONTENIDO

Página 11

Presentación

Página 13

Agradecimientos

Página 15

Unidad 1

HUJO DE TIGRE SALE
PINTA'O

Objetivos comunicativos

- Hacer descripciones físicas y de personalidad
- Expresar parecido
- Expresar posesión, origen, destino, localización
- Hacer generalizaciones
- Justificarse

Gramática

- Verbos *ser*, *estar*, *tener*, *llevar*
- *Ser* + adjetivo
- *Estar* + adjetivo
- *Ser* y *estar*
- Adjetivos

Vocabulario

- Partes del cuerpo humano

Ortografía

- Cambio de la *y* copulativa en *e*

Cultura

- Expresiones con las partes del cuerpo
- Rosa Montero
- Lo bello y lo feo

Página 37

Unidad 2

CUENTOS DE ESPANTOS

Objetivos comunicativos

- Expresar acciones que empezaron en el pasado, pero que continúan en el presente
- Expresar hechos del pasado
- Expresar acciones terminadas en un pasado también terminado
- Describir acciones pasadas
- Expresar una acción pasada anterior a otra también pasada

Gramática

- Pretérito indefinido/pretérito perfecto de indicativo
- Marcadores temporales del pasado
- Pretérito indefinido/pretérito imperfecto/pretérito pluscuamperfecto de indicativo
- verbo + *a* + infinitivo

Vocabulario

- Literatura

Ortografía

- Signos de interrogación y exclamación

Cultura

- Rafael Cadenas
- Rafael Pombo
- Los cuenteros
- Ricardo Güiraldes



Scanned with
CamScanner

Página 57

Unidad 5
LA NECESIDAD CREA
SABIOS

- Objetivos comunicativos**
- Describir y definir objetos conocidos
 - Describir y definir personas y cosas desconocidas

- Gramática**
- Oraciones de relativo: preposición + artículo + pronombre relativo
 - Contraste indicativo/ subjuntivo en oraciones de relativo
 - Antecedente conocido/ desconocido
 - Doble negación

- Vocabulario**
- Hogar

- Ortografía**
- La grafía y

- Cultura**
- El mercado de cosas de segunda mano

Unidad 6
NADIE ES PROFETA EN
SU TIERRA

- Objetivos comunicativos**
- Formular propuestas, aceptarlas y rechazarlas
 - Confirmar una realidad
 - Formular hipótesis y expresar probabilidad en el futuro

- Gramática**
- Expresiones para aceptar y rechazar propuestas
 - Marcadores de certeza y duda con indicativo y subjuntivo
 - Adverbios y expresiones para formular hipótesis
 - Futuro simple
 - Futuro compuesto
 - Subjuntivo

- Vocabulario**
- Inmigración

- Ortografía**
- Mayúsculas y minúsculas en acrónimos

- Cultura**
- Los cerebros fugados

Unidad 7
COSAS DEL TRABAJO

- Objetivos comunicativos**
- Situar una acción en el tiempo
 - Expresar el objetivo o la finalidad de lo que se quiere conseguir con una acción
 - Practicar estrategias de aprendizaje relacionadas con la lectura
 - Elaborar una hoja de vida

- Gramática**
- Conjunciones y locuciones conjuntivas temporales
 - Oraciones finales *para* + infinitivo / *para que* + subjuntivo

- Vocabulario**
- Trabajo

- Ortografía**
- Acento gráfico en pronombres interrogativos y admirativos

- Cultura**
- Empleo juvenil en América Latina y el Caribe

Unidad 8
¿ESTUDIAS, O
TRABAJAS?

- Objetivos comunicativos**
- Localizar una acción en el tiempo
 - Expresar el inicio y la duración de una acción
 - Expresar un obstáculo, un inconveniente o una objeción
 - Hablar sobre problemas que nos preocupan

- Gramática**
- Sufijos *-dor/-dora*, *-logo/-loga*, *-ico/-ica*, *-isto/-ista*
 - Algunas perífrasis verbales
 - Marcadores temporales
 - Oraciones concesivas: *aunque*, *a pesar de que*, *aun cuando*
 - Sufijo *-ión*

- Vocabulario**
- Educación

- Ortografía**
- Uso de mayúscula inicial en el nombre de las disciplinas científicas

- Cultura**
- Escoger una carrera

Unidad 9
¿QUÉ RARO!

- Objetivos comunicativos**
- Negar una información o presentarla como poco probable
 - Expresar extrañeza
 - Relacionar dos acontecimientos futuros
 - Comparar situaciones

- Gramática**
- Pretérito perfecto de subjuntivo
 - *Qué raro* / *extraño* + *que* + subjuntivo, *Me parece raro* / *rarísimo* / *extraño* / *extrañísimo* + *que* + subjuntivo, *Me extraña* + *que* + subjuntivo
 - Comparativos y superlativos

- Vocabulario**
- Participación ciudadana

- Ortografía**

- Cultura**
- Pueblos indígenas y participación política



Unidad 10
LA POLÍTICA

Objetivos comunicativos

- Expresar sentimientos
- Expresar deseos
- Expresar condiciones irreales en el presente

Gramática

- Pretérito imperfecto de subjuntivo
- Verbo de sentimiento en pasado + que + subjuntivo
- *me/te/le/nos/les + gustaría + infinitivo, me/te/le/nos/les + gustaría + que + pretérito imperfecto de subjuntivo*
- *Si + pretérito imperfecto de subjuntivo + condicional simple*

Vocabulario

- Política
- Sector agrícola

Ortografía

--

Cultura

- Música carranguera, Jorge Velosa

Unidad 11
SI LO HUBIERA SABIDO...

Objetivos comunicativos

- Expresar condiciones en el pasado y sus consecuencias
- Expresar arrepentimiento
- Expresar excepciones a las condiciones

Gramática

- Pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo
- *Si + pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo + condicional simple/compuesto*
- *(No) debería / (No) tendría que + haber + participio pasado, Si + pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo, (+ no) + condicional compuesto/ pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo*
- Adverbio / pronombre relativo + verbo en presente de subjuntivo
- *A condición de que/ con tal de que/siempre que/siempre y cuando + subjuntivo*
- Adjetivos indefinidos: *cualquier / cualquiera*

Vocabulario

- Movilidad

Ortografía

--

Cultura

- Dictadura militar en Argentina (1976-1983)

→ Mucha gramática en esta unidad

Unidad 12
ENCUENTROS INTERCULTURALES

Objetivos comunicativos

- Reflexionar sobre los encuentros interculturales
- Transmitir las palabras de otra persona
- Reflexionar sobre la importancia del aprendizaje del sistema no verbal cuando se estudia una lengua extranjera

Gramática

- Estilo indirecto: verbos de información (*decir, preguntar, afirmar, manifestar, aseverar, ...*) + que

Vocabulario

- Vocabulario relativo a los encuentros interculturales
- Comunicación no verbal

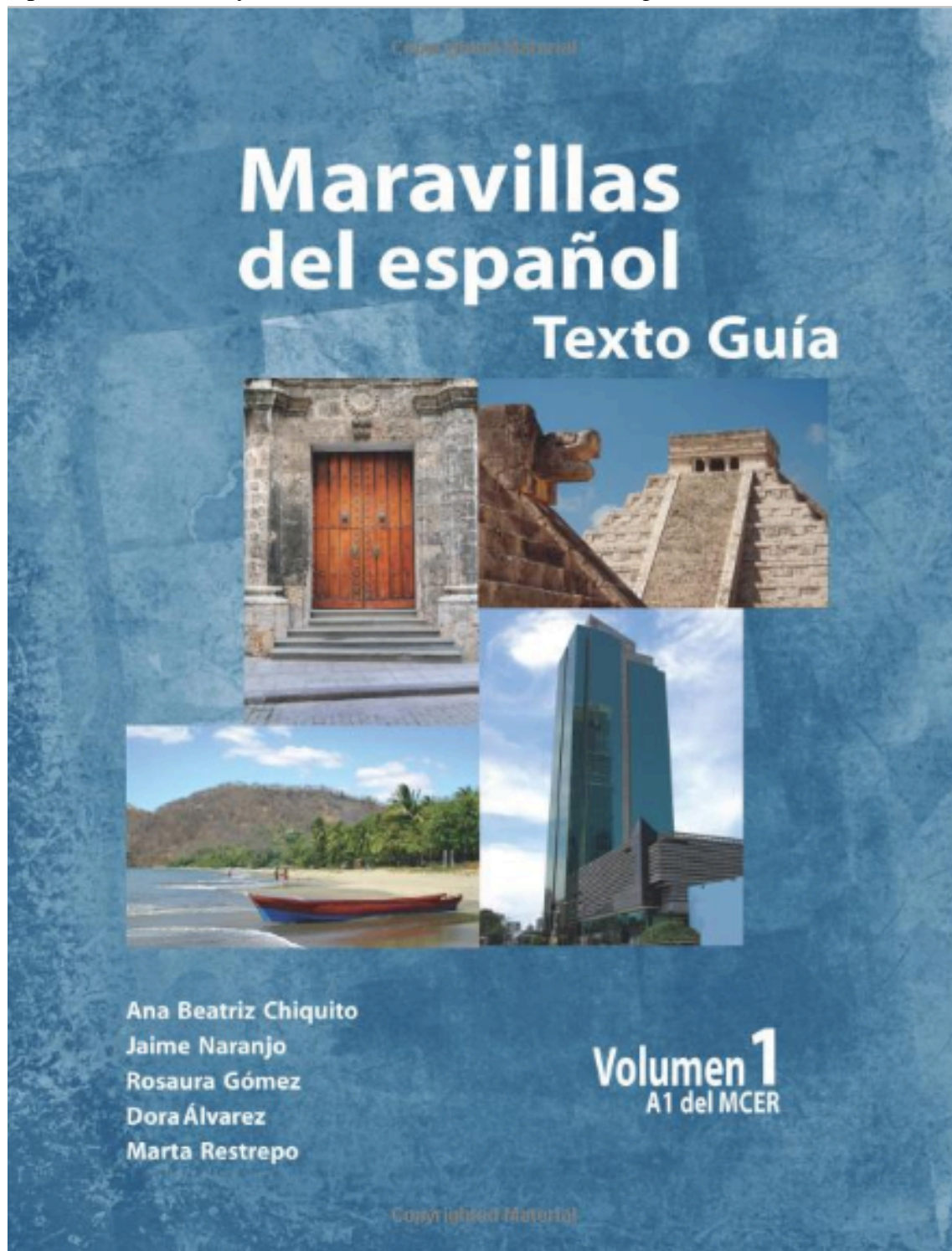
Ortografía

--

Cultura

- Interculturalidad
- Comunicación no verbal

Apéndice 4. Portada y tabla de contenido *Maravillas del español 1*.



Contenido Preparativos

Capítulo

P

		Competencias comunicativas	Competencias léxicas y gramaticales
P2	El primer día	• Socializar (saludar)	• Saludos y despedidas
P3	¿Cómo se dice?	• Interactuar en el salón de clase	• Expresiones del salón de clase
P4	¿Cómo se escribe?	• Deletrear	• Instrucciones encontradas en el libro
P5	¿Cómo se pronuncia?	• Identificar los sonidos del español	• Objetos del salón de clase
P6	¿Cuál es tu número de teléfono?	• Expresar los números del 1 al 20 en números telefónicos y horas	• El abecedario
P7	La bandera de mi país	• Identificar colores	• Los sonidos del español
P8	Viajeros y AudioNovela	• Conocer los personajes de la historia <i>Viajeros</i> y de la <i>AudioNovela</i> <i>Amor, ciencia y misterio en el Darién</i>	• Números del 1 al 20
			• Expresiones para decir las horas
			• Los colores
			• Nombres de los personajes de <i>Viajeros</i> y de la <i>AudioNovela</i>

Nuevos amigos

Capítulo

1

2 Viajeros: Una nueva familia en México

		Competencias comunicativas	Competencias léxicas y gramaticales
3	Hola, yo soy Manuela	• Expresar identidad	• Pronombres personales • Verbo <i>ser</i>
4	Ella es la madre de Adriana Mónica es argentina	• Identificar personas • Hablar de nacionalidades	• Artículos definidos • Género y número de sustantivos • Países y nacionalidades • Preposición <i>de</i>
6	Ana es médica	• Hablar de profesiones y oficios	• Profesiones y oficios
7	Gabriela es abogada		
8	Adriana es extrovertida	• Describir personas	• Verbo <i>tener</i> • Adjetivos para describir
9	Tina es inteligente		
Competencias interculturales de comprensión y expresión			
10	AudioNovela	• Episodio 1: ¿Culpables o inocentes?	• Comprensión
11	Pronunciemos	• Reconocer los sonidos vocálicos del español (vocales abiertas, cerradas y combinaciones)	• Chequeo y comprensión
12	Cultura viva	• Saludos tradicionales	• Maravillas de México
12	Almanaque	• Estados Unidos Mexicanos	

Capítulo

2

Vida diaria

14 Viajeros: Una vida muy ocupada

		Competencias comunicativas	Competencias léxicas y gramaticales
15	Yo practico deportes	<ul style="list-style-type: none"> • Describir acciones cotidianas 	<ul style="list-style-type: none"> • Presente simple de verbos regulares • Forma afirmativa y negativa
16	Estudio español	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar de materias académicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Materias académicas
17	¿Dónde estudias?	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir y dar información 	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras interrogativas
18	Tengo setecientos pesos	<ul style="list-style-type: none"> • Contar y expresar cifras 	<ul style="list-style-type: none"> • Números del 21 al millón
19	Hay veinte gatos	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar cifras y existencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbo <i>haber</i>
20	Mi día favorito es el viernes	<ul style="list-style-type: none"> • Dar referencias de tiempo y frecuencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Los días y los meses
21	A veces leo	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar frecuencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Adverbios y otras expresiones de frecuencia
		Competencias interculturales de comprensión y expresión	
22	AudioNovela	<ul style="list-style-type: none"> • Episodio 2: Un día nefasto 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión • Chequeo y comprensión
23	Pronunciemos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer los sonidos consonánticos del español 	
24	Cultura viva	<ul style="list-style-type: none"> • La cultura mexicana 	<ul style="list-style-type: none"> • La Zona Metropolitana de Ciudad de México
24	Almanaque	<ul style="list-style-type: none"> • Estados Unidos Mexicanos 	

Capítulo

3

Nuevos sabores

26 Viajeros: Una cena especial

		Competencias comunicativas	Competencias léxicas y gramaticales
27	Yo almuerzo en casa	<ul style="list-style-type: none"> • Describir actividades cotidianas 	<ul style="list-style-type: none"> • Presente simple de verbos irregulares: cambios vocálicos
28	Me gustan los mariscos	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar gustos y preferencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbo <i>gustar</i>
29	A Carlos le encantan las verduras		<ul style="list-style-type: none"> • Comidas y bebidas
30	Para mí, una quesadilla	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir en un restaurante 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresiones útiles en el restaurante
31	Nina prefiere las verduras al vapor	<ul style="list-style-type: none"> • Describir formas de preparar alimentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos y expresiones para describir alimentos
32	Una porción de torta	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar cantidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Los artículos definidos
33	¿Cuánto vale esta piña?	<ul style="list-style-type: none"> • Indicar y preguntar precios 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresiones de cantidad • Verbos <i>costar</i> y <i>valer</i> • Adjetivos demostrativos
		Competencias interculturales de comprensión y expresión	
34	AudioNovela	<ul style="list-style-type: none"> • Episodio 3: Un viejo amigo 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión • Chequeo y comprensión
35	Pronunciemos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las sílabas en una palabra 	
36	Cultura viva	<ul style="list-style-type: none"> • Día de la independencia mexicana 	<ul style="list-style-type: none"> • Gastronomía mexicana
36	Maravillas	<ul style="list-style-type: none"> • El palacio de Bellas Artes 	<ul style="list-style-type: none"> • Arquitectura contemporánea

Actividades recreativas

Capítulo

4

38 Viajeros: Caminata en Tikal

		Competencias comunicativas	Competencias léxicas y gramaticales
39	¿Quieres ir al cine conmigo?	• Hacer, aceptar y rechazar invitaciones	• Expresiones para hacer invitaciones
40	¡No oigo nada!	• Hablar de la vida diaria	• Preposición <i>con</i> + pronombre
41	Me gusta bailar	• Describir actividades recreativas	• Presente simple de verbos irregulares: cambios consonánticos
42	Voy a dar un paseo	• Expresar actividades futuras	• Actividades recreativas y de tiempo libre
43	No sé dónde estás	• Hablar de la vida diaria	• Futuro con verbo <i>ir</i>
44	¿Quiere dejar un mensaje?	• Conversar por teléfono y hacer planes	• Verbos <i>dar, saber, ver</i>
45	El tiquete es para mañana	• Expresar razones y objetivos	• Verbo <i>estar</i>
			• Expresiones para conversaciones telefónicas
			• Preposiciones <i>por</i> y <i>para</i>
		Competencias interculturales de comprensión y expresión	
46	AudioNovela	• Episodio 4: La investigación	• Comprensión
47	Pronunciemos	• Reconocer el acento en palabras agudas	• Chequeo y comprensión
48	Cultura viva	• Deportes y pasatiempos en Latinoamérica	• Tikal, Guatemala y El Salvador
48	Almanaque	• República de Guatemala	• República de El Salvador

Vida de hogar

Capítulo

5

50 Viajeros: En la casa de Gonzalo

		Competencias comunicativas	Competencias léxicas y gramaticales
51	La familia de Gabriela	• Describir relaciones de familia	• Adjetivos posesivos
52	Esta es mi casa	• Nombrar los cuartos y objetos de la casa	• La familia
53	Hay que lavar la ropa	• Hablar sobre los quehaceres de la casa	• Partes y objetos de la casa
54	Me levanto temprano	• Hablar de la rutina diaria	• Expresiones de obligación: <i>tener que, deber, hay que</i>
55	Te pareces a tu hermano	• Expresar parecido físico y afinidad personal	• Verbos reflexivos
56	Está detrás de la puerta	• Describir lugar y posición	• Verbos <i>parecerse a, llevarse bien/mal con alguien</i>
57	¿Dónde están?	• Describir lugar y posición	• Preposiciones y expresiones de lugar
		Competencias interculturales de comprensión y expresión	
58	AudioNovela	• Episodio 5: Información crucial	• Comprensión
59	Pronunciemos	• Reconocer el acento gráfico (tilde) en palabras agudas	• Chequeo y comprensión
60	Cultura viva	• Los apellidos hispanos	• La unidad familiar
60	Maravillas	• Maravillas de Honduras y Nicaragua	• Ruinas de Copán y Nicaragua turística
60	Almanaque	• República de Honduras y República de Nicaragua	

C3

La ciudad

62

Viajeros: Vida urbana

Competencias comunicativas

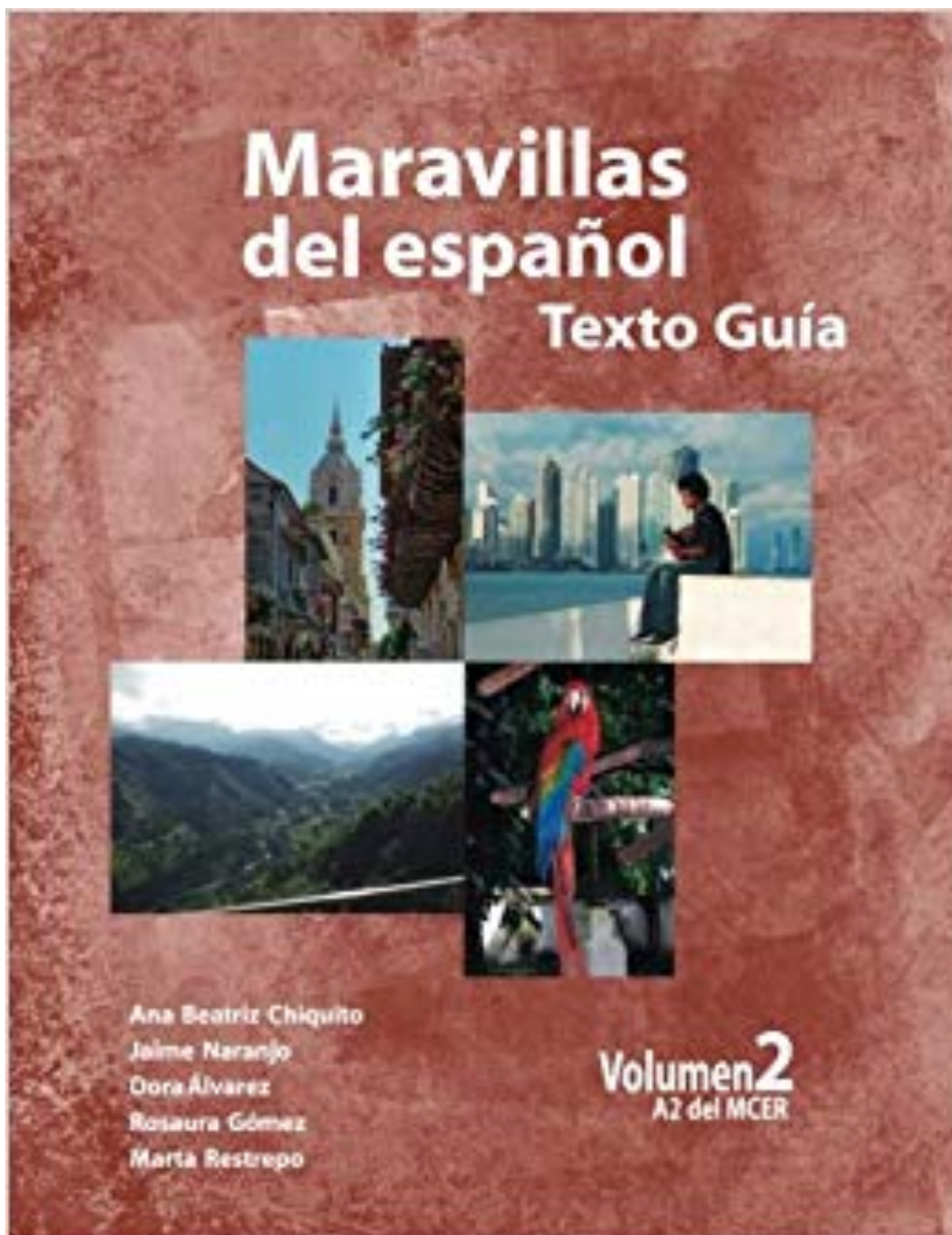
Competencias léxicas y gramaticales

63	¿Qué estás haciendo?	<ul style="list-style-type: none"> • Describir acciones en progreso 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estar</i> + gerundio • Formación del gerundio
64	El banco está cerca	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar de actividades y lugares en la ciudad 	<ul style="list-style-type: none"> • Lugares en la ciudad
65	Siga recto hasta la esquina	<ul style="list-style-type: none"> • Dar instrucciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Adverbios de lugar • Instrucciones formales
66	Soy decidido	<ul style="list-style-type: none"> • Describir características permanentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Otros usos del verbo <i>ser</i>
67	Estoy preocupada	<ul style="list-style-type: none"> • Describir estados transitorios 	<ul style="list-style-type: none"> • Otros usos del verbo <i>estar</i>
68	Podemos chatear	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar y hacer planes por internet 	<ul style="list-style-type: none"> • La internet
69	No tengo ningún plan	<ul style="list-style-type: none"> • Negar la existencia de personas y cosas 	<ul style="list-style-type: none"> • Los indefinidos
Competencias interculturales de comprensión y expresión			
70	AudioNovela	<ul style="list-style-type: none"> • Episodio 6: Bioseguridad 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión • Chequeo y comprensión
71	Pronunciemos	<ul style="list-style-type: none"> • Vocales abiertas y cerradas 	
72	Cultura viva	<ul style="list-style-type: none"> • Urbes de Hispanoamérica y "Los ticos" 	<ul style="list-style-type: none"> • Tikal, Guatemala y El Salvador
72	Maravillas	<ul style="list-style-type: none"> • Costa Rica, un país especial • El Museo Nacional 	<ul style="list-style-type: none"> • El Museo del Jade • Ecoturismo en Costa Rica
72	Almanaque	<ul style="list-style-type: none"> • República de Costa Rica 	

Museo de los niños, en San José, Co



Apéndice 5. Portada y tabla de contenido *Maravillas del español 2*.



Capítulo

P

Contenido Preparativos

Tomo 1 Maravillas	
Competencias interculturales de comprensión y expresión	
P2 Viajeros	<ul style="list-style-type: none"> Resumen de los episodios 1 al 6 de Viajeros La historia y sus protagonistas El tesoro La aventura El romance
P3	Conocer los personajes y la trama de la historieta Viajeros
Practicemos	
P4 AudioNovela	<ul style="list-style-type: none"> Resumen de los episodios 1 al 6 de la AudioNovela: Amor, ciencia y misterio en el Darién Carmen y David El extraño mensaje de David ¿Dónde está David? ¿Enemigos?
P5	Conocer los personajes y la trama de la AudioNovela: Amor, ciencia, y misterio en el Darién
	Practicemos

Capítulo

7

De paseo

2 Viajeros: ¡Una pista del tesoro!	
Competencias comunicativas	
3 ¿Te gusta ir de paseo?	Hablar sobre paseos
4 Un fin de semana maravilloso	Narrar acciones pasadas
6 Estuvimos en el Canal de Panamá	Narrar acciones pasadas
8 Lo conocí en Cuba	Hacer referencias a alguien o a algo
10 ¡Hace mucho calor!	Describir el estado del tiempo
Competencias léxicas y gramaticales	
	Vocabulario referente a paseos
	Marcadores temporales
	Preterito perfecto simple de verbos regulares
	Actividades propias en paseos
	Preterito perfecto simple de los verbos ser, ir y estar
	Objetos útiles en paseos
	Pronombres de objeto directo
	Vocabulario sobre el tiempo
	Verbos para describir el tiempo hacer + sustantivo estar/ser + adjetivo
Competencias interculturales de comprensión y expresión	
12 AudioNovela	Episodio 7: Viaje incierto
13 Pronunciemos	El acento gráfico en palabras graves
14 Cultura viva	El canal de Panamá
14 Maravillas del mundo hispano	Ciudad de Panamá: sinónimo de abundancia
14 Almanaque	República de Panamá

De viaje

Capítulo

8

16 Viajeros: La historia del equipaje	
Competencias comunicativas	
17 Adónde ir	Hablar sobre viajes
18 Se rieron todo el tiempo	Contar sobre experiencias pasadas
20 ¿Viste las fotos?	Narrar acciones pasadas
22 ¿Qué te dijeron?	Narrar acciones pasadas
24 Tú me entregaste las llaves	Hacer referencia indirecta a personas o cosas
Competencias léxicas y gramaticales	
	Vocabulario referente a lugares de viaje
	Anécdotas en situaciones de viaje
	Historias de viaje
	Vocabulario sobre vestuario
	Preterito perfecto simple de verbos irregulares
	Preterito perfecto simple de verbos con raíces irregulares
	Preterito perfecto simple de verbos irregulares con cambio de raíz irregulares
	Vocabulario referente al hotel
	Pronombres de objeto indirecto
Competencias interculturales de comprensión y expresión	
26 AudioNovela	Episodio 8: Quibdó
27 Pronunciemos	Escribir con acento gráfico (tilde)
28 Cultura viva	Camiseta o playera?
28 Maravillas del mundo hispano	Cartagena de Indias: patrimonio histórico y cultural de la humanidad
28 Almanaque	República de Colombia

Tradiciones y costumbres

Capítulo

9

30 Viajeros: Un emocionante viaje a la selva	
Competencias comunicativas	
31 ¡Celebremos!	Hablar de tradiciones y celebraciones
32 Te lo envió Elena	Referirse a personas y cosas ya mencionadas
34 Las costumbres eran diferentes	Expresar costumbres en el pasado
36 El día estaba soleado	Describir las circunstancias o el contexto en el pasado
38 Cartagena es más caliente que Medellín	Comparar
Competencias léxicas y gramaticales	
	Fiestas tradicionales
	Regalos y compras de navidad
	Pronombres de objeto directo (OO) y de objeto indirecto (OI) juntos
	Recuerdos y tradiciones
	El pretérito imperfecto
	Recuerdos de infancia
	El imperfecto para describir características
	Descripción de ciudades
	Comparativos y superlativos
Competencias interculturales de comprensión y expresión	
40 AudioNovela	Episodio 9: El Atrato
41 Pronunciemos	El enlace en la cadena hablada
42 Cultura viva	Flores y silletteros
42 Maravillas del mundo hispano	Medellín mantiene vivas sus tradiciones

Capítulo

10

Historias y Leyendas

44 Viajeros: Unas pistas muy extrañas

	Competencias comunicativas	Competencias léxicas y gramaticales
45 Cuenta la leyenda que ...	• Hablar sobre leyendas de Hispanoamérica	• Historias y leyendas
46 Cuando salía, me encontré con él	• Expresar acciones pasadas simultáneas	• Vocabulario sobre hechos fantásticos
48 Los estudiantes estaban gritando	• Describir acciones pasadas en progreso	• Anécdotas
50 Fue algo nuevo para mí	• Hacer referencia a otras personas	• Relaciones interpersonales
52 ¡Estoy de acuerdo contigo!	• Narrar historias	• Historias asombrosas
54 Luis se acordó de mi cumpleaños	• Narrar historias	• Historias de la vida diaria
Competencias inter culturales de comprensión y expresión		
56 AudioNovela	• Episodio 10: Leyendas	• Chequeo y comprensión
57 Pronunciamos	• El ritmo en la cadena hablada	• Practicar fluidez en el habla
58 Cultura viva	• Bogotá, una metrópoli moderna y llena de cultura	
58 Maravillas del mundo hispano	• El Museo del Oro	• Algunos datos sobre Bogotá

Capítulo

11

En busca de trabajo

60 Viajeros: Nuevas pistas

	Competencias comunicativas	Competencias léxicas y gramaticales
61 A la hora de buscar trabajo...	• Hablar sobre el proceso para conseguir un empleo	• Actividades propias de la búsqueda de trabajo
62 ¿Has leído los clasificados?	• Hablar sobre acciones pasadas relacionadas con el presente	• Avisos clasificados
64 Todavía no he recibido respuesta	• Interactuar en una entrevista laboral	• Actividades previas a una entrevista de trabajo ya y todavía
66 He trabajado en distintas instituciones	• Dar y extraer información de una hoja de vida	• Información propia de una hoja de vida
68 Los edificios fueron construidos en 1534	• Hablar de sucesos periodísticos e históricos	• Artículos periodísticos y eventos históricos
Competencias inter culturales de comprensión y expresión		
70 AudioNovela	• Episodio 11: Inundación	• Chequeo y comprensión
71 Pronunciamos	• La entonación	
72 Cultura viva	• Datos sobre Ecuador Ecuador y su gente	• Comportamientos sociales en Hispanoamérica

Vida laboral

Capítulo

12

74 Viajeros: ¿Lo había guardado aquí!

	Competencias comunicativas	Competencias léxicas y gramaticales
75 Ambiente laboral	• Describir distintos ambientes de trabajo	• Vocabulario referente a escenarios de trabajo, riesgos laborales, etc.
76 El jefe ya había llegado	• Hablar sobre vida personal y experiencias laborales	• Logros profesionales y experiencias personales
78 ¿Cómo se hace?	• Hablar de procesos	• Elaboración de artesanías
80 Conoci a mi esposa en el trabajo	• Narrar en detalle cómo sucedió algo	• Eventos significativos en la vida de una persona
82 ¡Prepararé la maleta!	• Expresar acciones futuras y suposiciones	• Salario y vida laboral
Competencias inter culturales de comprensión y expresión		
84 AudioNovela	• Episodio 12: Sobreviviente	• Episodio 12: Chequeo y comprensión
85 Pronunciamos	• Patrones de entonación	
86 Cultura viva	• ¿Se dice Perú o el Perú?	• Arquitectura colonial limeña
86 Maravillas del mundo hispano	• Machu Picchu, un lugar maravilloso	• Las artesanías peruanas: joyería tradicional
86 Almanaque	• República del Perú	

Lima, Perú



Apéndice 6. Portada y tabla de contenido *Maravillas del español 3*.



Capítulo

P

Contenido

Preparativos

Tomo 3 Maravillas del español	
P2	Viajeros
P3	AudioNovela
P4	

Resumen de los capítulos 7 al 12 de Viajeros, tomo 2

La historia y sus protagonistas

Conocer los personajes y la trama de la historieta Viajeros

Resumen de los episodios 7 al 12 de la AudioNovela: Amor, ciencia y misterio en el Darién

La historia y sus protagonistas

Conocer los personajes y la trama de la AudioNovela: Amor, ciencia, y misterio en el Darién

Practiquemos

Capítulo

13

Vida sana

2 Viajeros: ¿Qué se hizo el mapa?

Competencias comunicativas		Competencias léxicas y gramaticales	
3	Vida sana	Hablar sobre los hábitos de una vida saludable	Vocabulario sobre salud y bienestar
4	Que tengas un buen día	Expresar deseos	El presente de subjuntivo: verbos regulares
6	Nos alegramos que digas eso	Expresar sentimientos y emociones	El presente de subjuntivo: verbos con cambios vocálicos (I)
8	Me molesta que fumes	Expresar preferencias y opiniones	El presente de subjuntivo: verbos con cambios vocálicos (II)
10	No creo que sea posible	Expresar dudas y probabilidad	El presente de subjuntivo: verbos irregulares
Competencias interculturales de comprensión y expresión			
12	AudioNovela	Episodio 13: Peligro inesperado	Chequeo y comprensión
13	Pronunciamos	Diptongos y hiatos	Practicar la pronunciación de vocales seguidas
14	Cultura viva	Gastronomía peruana	Platos nacionales del Perú
14	Maravillas del mundo hispano	Maravillas del Perú	Las Líneas de Nazca y otros destinos turísticos del Perú

Medicina y salud

Capítulo

14

16 Viajeros: Cada vez más cerca

Competencias comunicativas		Competencias léxicas y gramaticales	
17	Un cuerpo muy humano	Describir el cuerpo humano	Partes del cuerpo
18	Me siento mal	Describir estados de salud	Verbos para describir dolencias
20	Te aconsejo que hagas ejercicio	Aconsejar e influir	Verbos de influencia
22	Respire profundo	Dar órdenes e instrucciones	El imperativo
24	Cúrate en salud	Sugerir, recomendar, mandar u ordenar	El imperativo con pronombres
Competencias interculturales de comprensión y expresión			
26	AudioNovela	Episodio 14: Pilar	Chequeo y comprensión
27	Pronunciamos	Secuencias consonánticas	Practicar la pronunciación de consonantes seguidas
28	Cultura viva	Algunas expresiones bolivianas	Un teneré en Paraguay
28	Maravillas del mundo hispano	Maravillas de Bolivia y Paraguay	
28	Almanaque	República de Bolivia y República de Paraguay	

Artes, letras y medios: cultura de Hispanoamérica

Capítulo

15

30 Viajeros: ¿Es imposible que no exista ningún tesoro!

Competencias comunicativas		Competencias léxicas y gramaticales	
31	Personajes y cultura de Hispanoamérica	Hablar de personajes hispanos	Personajes del mundo hispanoamericano
32	¿Por qué no vendría?	Hablar de probabilidades y suposiciones	Condicional simple: verbos regulares e irregulares
34	Es posible que mañana nos reunamos	Expresar posibilidad, duda o certeza	Expresiones y adverbios para expresar posibilidad
36	No creo que sea tan valiosa	Expresar opiniones negativas y debatir	Expresiones de certeza y duda
38	Cuando tengas tiempo, me respondes	Hablar de acciones futuras y de costumbres	Subjuntivo en cláusulas nominales negativas
			Subjuntivo en cláusulas adverbiales de tiempo y de finalidad
Competencias interculturales de comprensión y expresión			
40	AudioNovela	Episodio 15: La trampa	Chequeo y comprensión
41	Pronunciamos	Sonidos de la letra r	Vibrante simple y vibrante múltiple
42	Cultura viva	El habla chilena	
42	Maravillas del mundo hispano	Maravillas de las letras chilenas	
42	Almanaque	República de Chile	



Scanned with
CamScanner

Capítulo

16

Maravillas culturales

44 Viajeros: Si usted me permite...

		Competencias comunicativas	Competencias léxicas y gramaticales
45	La mezcla de culturas latinoamericanas	• Hablar sobre culturas indígenas	• Nombres de las etnias latinoamericanas
46	¡Que alegría que hayamos venido!	• Expresar sentimientos frente a hechos pasados	• El pretérito perfecto compuesto de subjuntivo
48	No creo que la haya escuchado antes	• Expresar certeza o duda frente a hechos pasados	• Subjuntivo vs. indicativo
50	Nos dijo que leyéramos	• Comunicar la información de otras personas	• El pretérito imperfecto de subjuntivo
52	Ojalá tuviera más tiempo	• Expresar deseos poco probables o contrarios a la realidad	• Expresiones de deseo y de comparaciones hipotéticas
Competencias interculturales de comprensión y expresión			
54	AudioNovela	• Episodio 16: Caragabi	• Chequeo y comprensión
55	Pronunciemos	• La cacofonía	• Evitar los sonidos cacofónicos
56	Cultura viva	• Chile como interesante amalgama de razas	• Parque Nacional Torres de Paine
56	Maravillas del mundo hispano	• Maravillas de Chile	• Rapa Nui o La isla de los ojos que miran al cielo

Capítulo

17

Maravillas tecnológicas

58 Viajeros: Si pudiera ir, iría

		Competencias comunicativas	Competencias léxicas y gramaticales
59	Inventos y tecnologías	• Hablar sobre la tecnología en la vida diaria	• Vocabulario sobre tecnología
60	Si puedes, ayúdanos	• Hablar de situaciones posibles y situaciones contrarias a la realidad	• Construcciones condicionales en modos indicativo y subjuntivo
62	No porque sea más barato, es de menor calidad	• Hablar de causas y efectos	• Cláusulas adverbiales de causa
64	Los convoqué para que se hicieran cargo del evento	• Expresar finalidad	• Cláusulas adverbiales de finalidad
66	No hay teléfonos que funcionen	• Caracterizar a personas o cosas	• Cláusulas adjetivales
Competencias interculturales de comprensión y expresión			
68	AudioNovela	• Episodio 17: Milagro tecnológico	• Chequeo y comprensión
69	Pronunciemos	• Los grupos de sentido	• Mejorar la fluidez
70	Cultura viva	• Aires musicales	
70	Maravillas del mundo hispano	• Maravillas de Argentina	• Buenos Aires
70	Almuerzo	• República Argentina	• Maravillas de Argentina

Mundo virtual

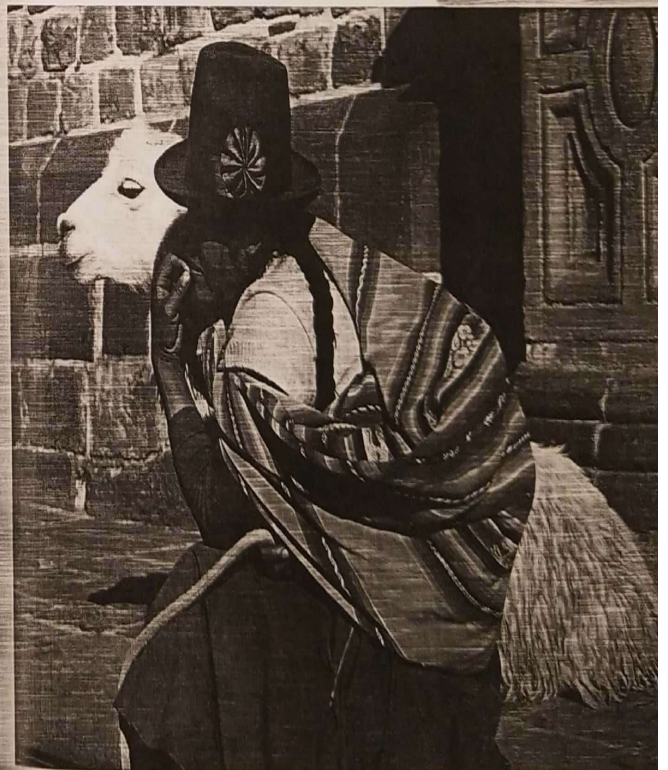
Capítulo

18

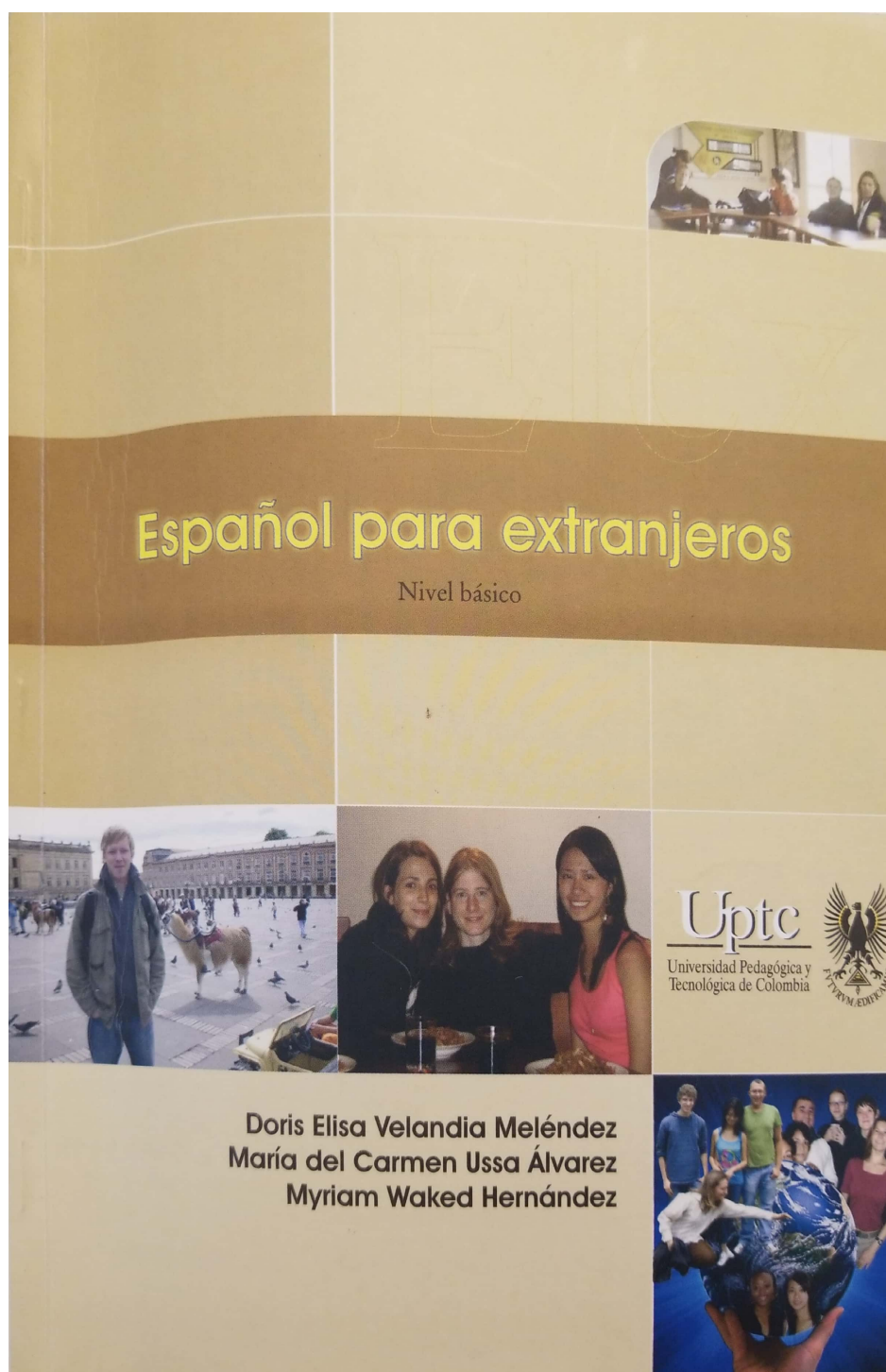
72 Viajeros: Me sonrojaba cada vez que me mirabas

		Competencias comunicativas	Competencias léxicas y gramaticales
73	El de hoy: un mundo muy virtual	• Hablar sobre la virtualidad del mundo contemporáneo	• Una mirada al mundo virtual de hoy
74	Buscaban gente que opinara sobre la virtualidad	• Caracterizar algo o a alguien	• Cláusulas subordinadas adjetivas o de relativo
76	En cuanto llegues, lee mi blog	• Expresar temporalidad	• Cláusulas adverbiales de tiempo
78	Aunque me ofrezcan más dinero, no cambiaré mi trabajo	• Expresar una objeción o dificultad	• Cláusulas subordinadas concesivas
80	Con el fin de que exista una mayor interacción...	• Expresar causa, finalidad, tiempo y objeción	• Cláusulas con indicativo y subjuntivo
Competencias interculturales de comprensión y expresión			
82	AudioNovela	• Episodio 18: Se busca	• Chequeo y comprensión
83	Pronunciemos	• Las pausas en el habla	• Mejorar la claridad en el habla a través de los grupos de sentido
84	Cultura viva	• Lo gaucho	• Argentinismos
84	Maravillas del mundo hispano	• Maravillas culturales de Argentina	• Letras argentinas

Mujer indígena



Apéndice 7. Portada y tabla de contenido de *Español para extranjeros nivel básico UPTC*.



Scanned by CamScanner

Contenido

Unidad 1.	Mis contactos	11
Unidad 2.	Hablo de mí	27
Unidad 3.	Mi familia	43
Unidad 4.	Mi casa	55
Unidad 5.	Invitación al restaurante	65
Unidad 6.	Mi tiempo libre	73
Unidad 7.	En un centro comercial	83
Unidad 8.	Deportes	95
Unidad 9.	Conozcamos Boyacá	105

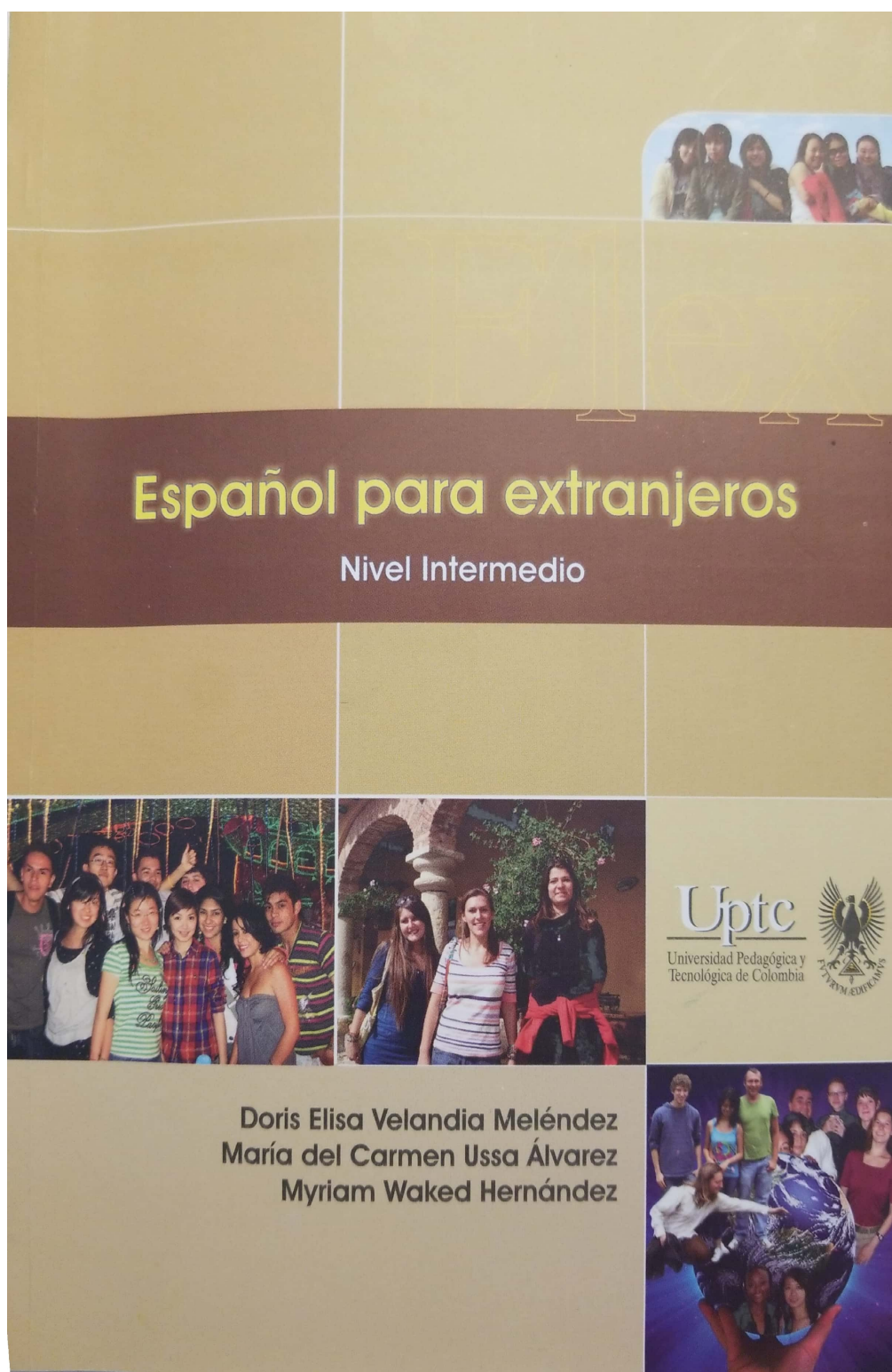


Scanned with
CamScanner

UNIDAD	EXPRESIÓN ORAL	PILDORA GRAMMATICAL	LÉXICO	ACTIVIDADES COMUNICATIVAS	ACTIVIDADES SOCIO-CULTURALES	EXPRESIONES CLAVE	EVALUACIÓN
1. Mis Contactos.	Los sonidos de las letras del alfabeto español.	Los verbos regulares e irregulares en tiempo presente del indicativo: estar, hacer, tener, ir, mirar, hablar, etc. Los pronombres personales.	Los saludos, el abecedario, los días de la semana.	La conversación telefónica.	Interactuar en la clase y extracase.	Buenos días. Soy francesa. ¡Hola! ¿Qué Hay?	Observar un video y extraer las expresiones relacionadas con los saludos, despedidas y diversas actividades del día.
2. Hablo de Mi.	Diálogo, frases afirmativas negativas e interrogativas	Los determinantes articulos, y los verbos ser y estar en tiempo presente.	La ficha personal. Las profesiones. Las nacionalidades Los gentilicios Los colores, y los meses del año. Los números cardinales de 1 a 100	La descripción de profesiones, las nacionalidades y los colores.	Llenar los formatos de recepción para hoteles.	¿Cuál es su apellido? ¿En dónde estuvo hoy?	Hablar de procedencias y profesiones.
3. Mi familia.	La conversación familiar.	Pasado de indicativo de los verbos terminados en ar, er, ir. División silábica.	El núcleo familiar, y el árbol genealógico.	Descripción de la familia.	Establecer contactos con familias boyacenses.	¿Cuántas personas hay en su casa? Háblame de su familia, etc.	Preparar una mesa redonda cuyo tema se relacione con semejanzas y diferencias de las familias de cada país.
4. Mi casa.	Diálogo. Entonación interrogativa	Futuro de los verbos terminados en ar, er, Las preposiciones.	Descripción de la vivienda, y lugares.	Pedir y dar direcciones, ubicarse en un lugar determinado.	Visitar un sitio turístico y describirlo.	¿En qué barrio vive? ¿Cuántos pisos tiene la casa?	Hacer un comentario escrito sobre la visita al Centro Histórico de Tunja.

UNIDAD	EXPRESIÓN ORAL	PILDORA GRAMMATICAL	LÉXICO	ACTIVIDADES COMUNICATIVAS	ACTIVIDADES SOCIO-CULTURALES	EXPRESIONES CLAVE	EVALUACIÓN
5. Invitación al restaurante.	Accentuación diptongo, triptongo y hiato.	Pasado de los verbos irregulares ser y estar.	Las comidas meses del año, las estaciones.	Identificar gustos y preferencias. Ordenar un menú.	Socializar sobre dos costumbres alimenticias de la región.	¿Me permite la carta, por favor? ¿Qué va a tomar usted? Sirvame un postre. Me gustaría un tinto.	Describir el plato típico que más le haya gustado.
6. Mi tiempo libre.	Grupos consonánticos	Repaso de verbos en presente, pasado y futuro.	Empleo del Tiempo: la música, la televisión, las películas, los deportes	Conversar de la cotidianidad. Narrar películas.	Dialogar sobre eventos culturales.	¿Qué hace los fines de semana? Toco la guitarra. Practico baloncesto. Veo televisión.	Leer un artículo y subrayar los verbos que estén conjugados en presente, pasado o futuro.
7. En un centro comercial.	Expresiones usuales como: tengo hambre, me gusta el café, prefiero un cigarrillo.	Adjetivos Demostrativos, Comparativos, Superlativos, Verbos: Comprar, Pagar.	Supermercado droguerías, cigarrerías, artesanías, zapaterías.	Realizar compras en diferentes centros comerciales.	Visitar algunos centros comerciales y socialice su experiencia.	En el supermercado Listo es más barato que en Olímpica. En el Ley se paga con tarjeta de crédito, en el almacén Tía hay menos promociones que en el almacén Ley.	Escoger un Centro Comercial de la ciudad, donde usted esté, solicite los precios de los productos más comunes y luego compárelos con los precios que tienen los almacenes cercanos a su barrio.
8. Deportes.	Lista de todos los deportes conocidos.	Practicar el uso de verbos como: correr, caminar, nadar, escalar, saltar.	Baloncesto, atletismo, natación, voleibol, patinaje, etc.	Integración deportiva en el medio.	Compartir actividades deportivas.	¿Le gusta la natación? ¿Qué deportes practica? En el colegio practican baloncesto.	Escoger una noticia sobre los deportes destacados durante el día y socialícela.
9. Conozcamos Boyacá	Comparaciones. Fonética.	Pronombres posesivos. Verbos: observar, mostrar, conocer, viajar.	Nombre de ciudades. Tipos de transporte. Visitas a lugares históricos y turísticos.	Mirar videos de la Región Boyacense y comentarlos.	Visitar pueblos cercanos y dar un informe sobre éstos.	Villa de Leiva. Paipa, sitio turístico. Casa del fundador. Puente de Boyacá. Catedral de Sal.	Socializar las giras turísticas realizadas y dé a conocer las evidencias.

Apéndice 8. Portada y tabla de contenido de *Español para extranjeros nivel intermedio UPTC*.



Scanned by CamScanner

CONTENIDO

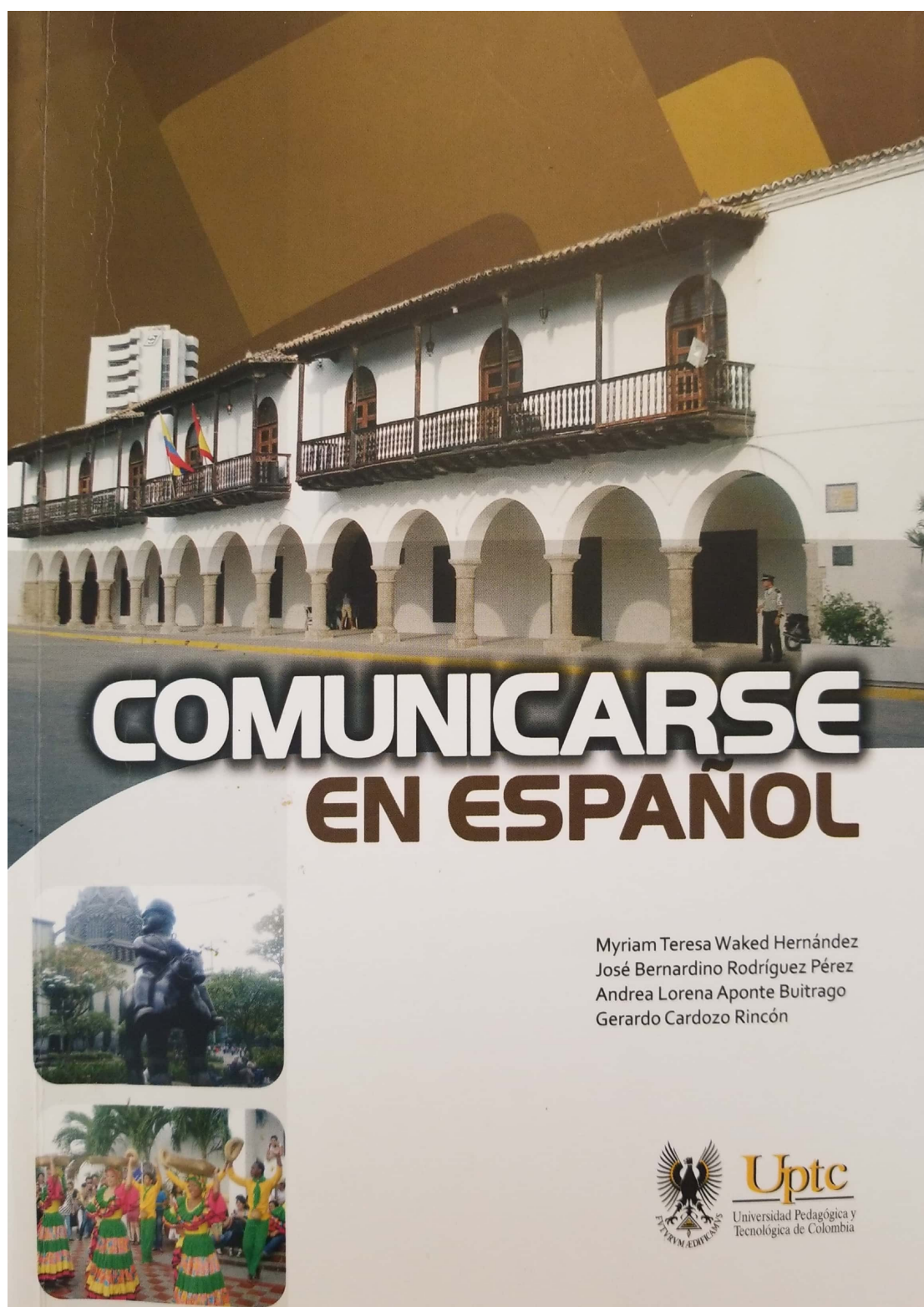
Unidad 1. Mitos y Leyendas	13
Unidad 2. Ecología	25
Unidad 3. Cultura	39
Unidad 4. Política	57
Unidad 5. Gastronomía	67
Unidad 6. Salud	75
Unidad 7. Economía	87
Unidad 8. Juegos Populares	95
Unidad 9. Para qué sirven los libros	103
Evaluación Formativa	110
Bibliografía	113

ESTRUCTURA DE LAS UNIDADES

UNIDAD	COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL	GRAMÁTICA	LÉXICO	ACTIVIDADES COMUNICATIVAS	ACTIVIDADES SOCIOCULTURALES	EXPRESIONES CLAVE	EVALUACIÓN
1. MITOS Y LEYENDAS	Escuchar y leer en voz alta el texto: "El Regalo del Maíz".	Imperfecto de los verbos terminados en AR, ER, IR. Palabras derivadas.	Vocabulario relacionado con los mitos.	Expresar en forma oral los posibles significados de algunas oraciones.	Consultar acerca del cultivo del maíz y presentar una exposición.	Expresiones utilizadas para referirse a la naturaleza y a la vida cotidiana: El verde de los cerros andinos. Sonar como la lluvia.	Buscar en Internet o en la biblioteca un mito o una leyenda de su país de origen.
2. ECOLOGÍA	Leer en voz alta el texto anterior y practicar la entonación, acentuación y pausas.	Signos de Puntuación.	Vocabulario relacionado con las comunidades indígenas colombianas. Redactar un texto.	Observar las imágenes y describirlas.	Conversar sobre la cultura indígena en la selva amazónica.	Expresiones relacionadas con la ecología y la vida en la región amazónica: Fibras para la elaboración de objetos. Bosque húmedo y tropical.	Elaborar un comentario de la selva amazónica en la ecología mundial.
3. CULTURA Carnaval de Barranquilla	Presentación del vídeo sobre el Carnaval de Barranquilla.	Oración Simple.	Vocabulario utilizado en los diversos carnavales.	Observar el vídeo del Carnaval de Barranquilla y escribir una opinión sobre las diferentes comparsas.	Escoger uno de los personajes del carnaval y representarlo ante sus compañeros. Comparaciones entre las figuras centrales del Carnaval.	Expresiones utilizadas para hacer referencia a las vivencias del carnaval: Esencia de su identidad. Fiesta popular. Burlarse hasta la de misma muerte.	Escribir un comentario sobre los carnavales en las diferentes ciudades del mundo.
4. POLÍTICA Alianzas, estrategias políticas a mediados del siglo pasado y las actuales.	Leer y socializar las diversas estrategias políticas a mediados del siglo pasado y las actuales.	Uso del gerundio. Uso de las mayúsculas.	Vocabulario relacionado con aspectos políticos.	Preparar una disertación oral sobre política.	Dialogar con hablantes nativos acerca de la pobreza, injusticia social, y elaborar un resumen.	Locuciones intertextuales: Estrategia para evitar la expansión. Concebir alianzas para fortalecer la política.	Elaborar una síntesis sobre el tipo de gobierno en sus respectivos países.

UNIDAD	COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL	GRAMÁTICA	LÉXICO	ACTIVIDADES COMUNICATIVAS	ACTIVIDADES SOCIOCULTURALES	EXPRESIONES CLAVE	EVALUACIÓN
5. GASTRONOMÍA	Escuchar las recetas para preparar algunos cocteles.	Verbos en Infinitivo. El modo imperativo.	Vocabulario relacionado con la gastronomía y algunos productos alimenticios.	Anotar el nombre de las frutas anteriores y describir cómo se prepara la ensalada de frutas.	Hablar de los cocteles que conoce en su país y que frecuentemente se consume.	Expresiones utilizadas para hablar de las bebidas familiares : Como un lujo. Cuele y sirva de inmediato. Optima la pulpa de la fruta.	Preparar y degustar una receta.
6. SALUD	Hacer un comentario o reflexión sobre el acné.	Uso de los conectores.	Léxico relacionado con las enfermedades de la piel.	Opinar sobre la automedicación y sus consecuencias. Utilizar los conectores.	Comentar con los compañeros las opiniones que da el dermatólogo sobre la automedicación.	Enunciados relacionados con la salud: Remedios caseros. Cápsula bendita. Poderes curativos. Muy dañinos para la salud.	Identificar los conectores y especificar su función en el artículo.
7. ECONOMÍA	Mencionar las entidades bancarias nacionales e internacionales.	La Sigla.	Vocabulario relacionado con la economía.	Exponer sobre los productos de exportación de cada país. Hacer comparaciones con los productos colombianos.	Describir cómo se abre una cuenta bancaria en su país de origen. Comparar entidades bancarias nacionales e internacionales.	Locuciones utilizadas en economía: Gestionar licencias. Incrementar exportaciones. Incrementar importaciones.	En un periódico de nivel nacional buscar y presentar noticias relacionadas con la economía.
8. JUEGOS POPULARES	Escuchar la lectura anterior y responder las preguntas.	Sinónimos, Antónimos, Homónimos.	Vocabulario relacionado con el deporte del Tejo.	Describir uno de sus juegos deportivos favoritos y narrar las mejores jugadas.	Relatar algún evento deportivo relacionado con su deporte favorito.	Términos relacionados con el deporte del Tejo: Mecha Cancha Puntería Lanzamiento Moñona	Leer un artículo sobre eventos deportivos.
9. ¿PARA QUÉ SIRVEN LOS LIBROS?	Escuchar unos párrafos sobre un libro de Oscar Collazos y comentar con sus compañeros.	Pronombres Posesivos.	Vocabulario relacionado con la lectura de libros.	Responder las preguntas relacionadas con personajes y protagonistas literarios.	Comentar la calidad y eficiencia de la práctica de la lectura en su país de origen.	Vocablos utilizados en literatura: Los libros sirven para vivir otras realidades. Los libros me permiten un diálogo permanente con la vida. La literatura sirve para iluminar las zonas oscuras.	Nombrar un autor preferido y presentar el resumen de un libro leído durante su estadía en Colombia.

Apéndice 9. Portada y tabla de contenido de *Comunicarse en español*, UPTC nivel avanzado.



Scanned by CamScanner

CONTENIDO

Primera unidad Aguinaldo boyacense	13
Segunda unidad Ritmos musicales de las diferentes regiones de Colombia	23
Tercera unidad Letras sobresalientes	37
Cuarta unidad Científicos ilustres	57
Quinta unidad Un paseo turístico	71
Sexta unidad Artistas	91
Séptima unidad El fútbol en Latinoamérica	107
Octava unidad Juegos tradicionales en Colombia	117
Novena unidad Creación literaria: invente su propia historia	127



PRESENTACIÓN DE LAS UNIDADES

UNIDADES	DESCRIPCIÓN
1. Aguinaldo boyacense	Esta primera unidad tiene como objetivo acercar al aprendiente de ELE a la cultura colombiana, por medio de un texto que da cuenta de una de las celebraciones más importantes del país. Este texto, al igual que los otros que componen el libro, ha sido pensado para un estudiante de ELE con conocimientos significativos que le permitan comprender y relacionar ese conocimiento con sus saberes previos, su ideología, sus creencias, sus costumbres y, en general, con su cultura.
2. Ritmos musicales de las diferentes regiones de Colombia	Como parte de la formación cultural, es importante que el extranjero se familiarice con el folclor del país en el que practicará la lengua extranjera. Este capítulo es una muestra de la inherencia existente entre el aprendizaje de una lengua extranjera y la cultura de uno de los países que la habla.
3. Letras sobresalientes	Esta unidad constituye un reconocimiento a aquellos escritores que se han destacado por sus obras. Asimismo, este tema implica una invitación a los extranjeros para que conozcan la producción literaria de estos autores y, de esta forma, encuentren un motivo literario para mejorar su nivel de lengua.
4. Científicos ilustres	Colombia es un país que no es muy reconocido a nivel mundial en el campo de la ciencia; sin embargo, hay algunos personajes que sobresalen por sus aportes científicos. En consecuencia, se ha querido compartir sus biografías como medio para que el estudiante extranjero de ELE se valga de la realidad para ejercitarse en el uso de la lengua.
5. Un paseo turístico	Una de las necesidades de los visitantes extranjeros tiene que ver con el hecho de saber cuáles lugares visitar durante su estancia. Aprovechando esta necesidad, se ha incluido una unidad que muestra algunos de los lugares más atractivos y de mayor reconocimiento turístico en Colombia. Sin lugar a dudas, tanto la lectura de estos textos como el desarrollo de los ejercicios serán de gran interés para el extranjero, pues encontrará ahí la solución a sus inquietudes acerca de cuál lugar visitar.



Scanned with
CamScanner

6. Artistas	<p>En Colombia es un honor contar con un sinnúmero de artistas que han representado al país de la mejor manera. Por tanto, vale la pena profundizar en experiencias y compartir con el estudiante extranjero la idea de que la vida puede ser contada y recreada por medio de la lengua; en este sentido, la biografía, como producción escritural, asume un papel protagónico en esta unidad.</p>
7. El fútbol en Latinoamérica	<p>Uno de los temas de moda siempre ha sido el fútbol. Por esta razón, se ha querido incluir este capítulo que, además de conllevar ejercicios de comprensión, interculturalidad e interacción real y virtual, recurre a los gustos y experiencias del lector.</p>
8. Juegos tradicionales en Colombia	<p>Recordar es un motivo para hablar y escuchar las vivencias de aquellas épocas de juventud que todos tenemos la fortuna de disfrutar. Este tema es una oportunidad para que el aprendiente de ELE contraste sus recuerdos y experiencias de infancia con un texto que deja ver las entretenciones más sanas que acompañan a los adolescentes colombianos. Los ejercicios que se incluyen recurren a esa infancia que motiva a escribir, a conversar y a escuchar las vivencias de los demás.</p>
9. Creación literaria: invente su propia historia	<p>En esta unidad se presentan tres cuentos inéditos; la idea consiste en que el extranjero llegue más allá de la comprensión y disfrute de esta literatura desde el punto de vista estético. Finalmente, la invitación radica en que el aprendiente escriba su propia historia; esto lo llevará a ver la lengua extranjera no como el código o sistema de signos que ya maneja, sino como una forma para dar a conocer sus ideas y darle forma a su imaginación.</p>



Scanned with
CamScanner

ESTRUCTURA DE LAS UNIDADES

ETAPAS	DESCRIPCIÓN
1. Lectura	En todas las unidades se presenta uno o varios textos con la intención de ejercitar al estudiante en los tres niveles de lectura: literal, inferencial y socio-crítica.
2. Proceso de lectura	Los ejercicios que componen este punto se basan en los tres momentos de la lectura: prelectura, lectura y poslectura. La prelectura tiene que ver con la capacidad inferencial de la persona que se va a enfrentar a cualquier tipo de texto. En esta etapa, se da espacio para que el aprendiente de ELE despliegue su imaginación y comente algo sobre el texto antes de que lo lea. La lectura, por su parte, se relaciona con el momento mismo en el que se aborda y se interactúa con cada uno de los textos. En este punto se resalta la importancia de la comprensión y de la relación entre el contenido literal y el significado contextual de los enunciados. Finalmente, la poslectura alude a la capacidad crítica del lector. En este caso particular, se espera que el aprendiente proponga sus ideas y las argumente.
3. Hacia la interculturalidad	Desde la visión pragmática, es muy importante ver el uso de la lengua en contextos específicos; en este sentido, no se puede dejar de lado la realidad en la que el aprendiente se ha desenvuelto durante su vida. Esto implica que los textos sean confrontados con la cultura de su país de origen y, de esta forma, el lector pueda llegar al nivel socio-crítico de la lectura.
4. Imágenes que hablan	Se dice popularmente que una imagen vale más que mil palabras; sin embargo, en cada unidad se espera que las imágenes traigan esas mil palabras a la mente del estudiante, para que él pueda expresar sus pensamientos con base en esas fotografías y dibujos.
5. Comparta sus ideas en la red social	Actualmente, es innegable el papel de los medios virtuales de interacción. Por tanto, es importante que el aprendiente de ELE los aproveche en el fortalecimiento de su competencia comunicativa.
6. Un espacio para mi punto de vista	Un buen lector no solamente decodifica, memoriza y aprende, sino que también interactúa con los textos. Con base en esto, se espera que el estudiante extranjero evidencie las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva a través de sus producciones escriturales y orales.

7. Vivencias	Muchas veces, el mejor motivo que alguien tiene para expresarse espontáneamente se origina de una anécdota, una experiencia o de cualquier vivencia que le haya sucedido en su cotidianidad. De esta forma, se pretende que el estudiante extranjero comparta esas remembranzas como medio para fortalecer sus habilidades y destrezas comunicativas.
8. Pasatiempo	Cada unidad cuenta con un espacio de relajación en el que el uso de la lengua no pierde el nivel de importancia que ha tenido en los otros ejercicios. Esto refleja el papel del lenguaje en diferentes actividades que incluyen, por supuesto, la entretención y la diversión; dentro de esos pasatiempos, se encuentran la sopa de letras, el crucigrama, las coplas, entre otros.
9. Ritmos y sonidos	Con estos ejercicios se busca principalmente desarrollar la habilidad de escucha. En algunas unidades, se le sugiere al aprendiente que busque y escuche algunas canciones específicas, para que así asuma el reto en su mejoramiento de ELE.

De manera excepcional, la última unidad presenta una actividad basada, especialmente, en la creatividad. Con base en esto, se explica esa instrucción de la siguiente manera:

Invente su propio cuento	Después de parafrasear alguno de los tres relatos inéditos que se han incluido en este libro, cada lector tiene la oportunidad de recrear su propio cuento a través de la lengua en la que se está haciendo competente.
---------------------------------	---



Scanned with
CamScanner